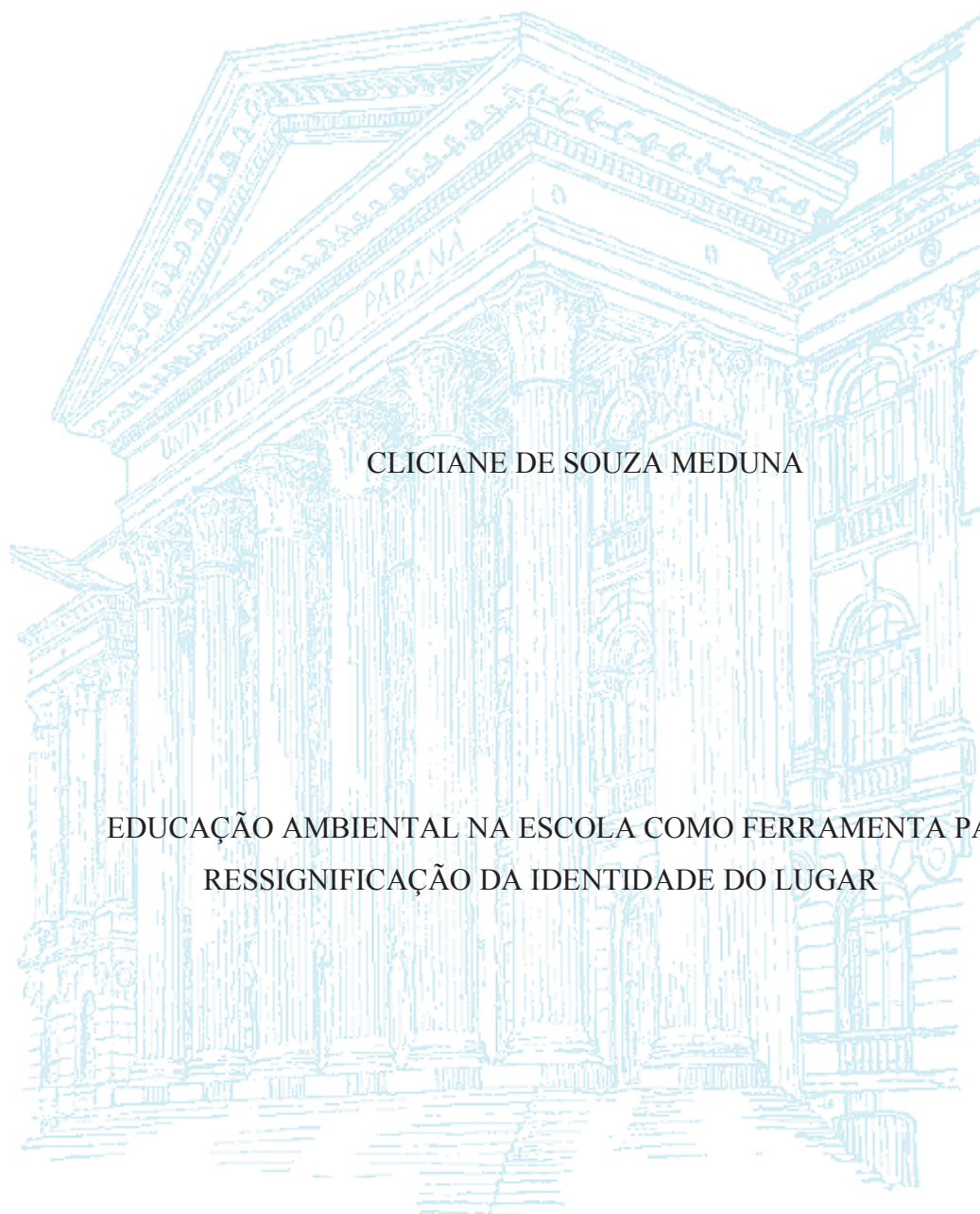


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



CLICIANE DE SOUZA MEDUNA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA COMO FERRAMENTA PARA A  
RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO LUGAR

MATINHOS

2019

CLICIANE DE SOUZA MEDUNA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA COMO FERRAMENTA PARA A  
RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO LUGAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Midori Kashiwagi

MATINHOS

2019

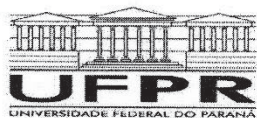


## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

M493e Meduna, Cliciane de Souza  
Educação ambiental na escola como ferramenta para a ressignificação da  
identidade do lugar / Cliciane de Souza Meduna ; orientador Helena Midori  
Kashiwagi. – 2019.  
137 f.  
  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral,  
Matinhos/PR, 2019.  
  
1. Educação ambiental. 2. Ensino fundamental (Paranaguá). 3. Litoral do  
Paraná. 4. Colônia Pereira (Litoral do Paraná). I. Dissertação (Mestrado) –  
Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II.  
Título.  
  
CDD – 333.7071

## TERMO DE APROVAÇÃO



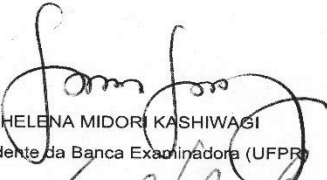
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR LITORAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA  
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

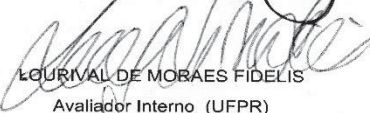
## TERMO DE APROVAÇÃO

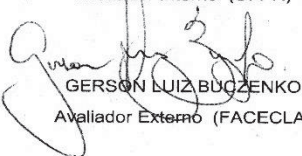
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CLICIANE DE SOUZA MEDUNA** intitulada: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA COMO FERRAMENTA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO LUGAR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 27 de Junho de 2019.

  
HELENA MIDORI KASHIWAGI  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

  
LOURIVAL DE MORAES FIDELIS  
Avaliador Interno (UFPR)

  
GERSON LUIZ BUCZENKO  
Avaliador Externo (FACECLA)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter chegado até aqui, por ter estado comigo nos momentos difíceis, principalmente nos dois últimos anos.

Meu agradecimento ao meu ex-aluno, Joelson Gonçalves, por ter sido o responsável por eu me inscrever no programa, por ter acreditado no meu trabalho. Foi um grande prazer ser sua professora, depois colega de profissão e hoje, amiga.

Meus agradecimentos a minha orientadora, professora Helena Midori Kashiwagi e a todos os professores do Programa, agradeço pelas trocas de experiência, apoio e dedicação nesta caminhada.

Imensamente serei grata a todas pessoas que amo, em especial minha mãe, Clícia Ramos de Souza, que me acompanhou neste processo em todos os momentos, que vibrou com cada conquista e me apoiou em todas as fases desta jornada. A todos que estiveram comigo, fisicamente ou não, meu muito obrigada. Sem o incentivo de vocês, não teria conseguido chegar até aqui. O apoio e carinho incondicional me permitiram enfrentar os obstáculos e as dificuldades neste período. Aos que contribuíram de alguma forma para realização deste trabalho, meu reconhecimento.

E finalmente, agradeço meus estudantes. De alguma forma, esta dissertação é para vocês também, para lembrarem que apesar das nossas dificuldades, da nossa realidade de Escola do Campo, o sonho é possível. Foi um prazer imenso desenvolver este projeto com vocês, eu os compreendo muito mais agora, aprendi uma nova maneira de ensinar: sem cadernos, quadro ou sala de aula. Agradeço também a todas minhas colegas que trabalham comigo (cozinheira, a auxiliar de serviços gerais e demais professoras) na Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos pela dedicação, pela superação diária dos problemas que enfrentamos em nossa realidade, pelo engajamento e principalmente pelo amor aos nossos estudantes. É um privilégio trabalhar com vocês.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA).

Para viver, a humanidade necessita dar valor ao seu mundo, é o que ocorre com o agricultor que tem sua vida atrelada aos ciclos da natureza, e pouco se sabe sobre as atitudes dos agricultores com o meio ambiente, o que há é uma vasta literatura escrita por pessoas com mãos sem calos (TUAN, 1980).

Dedico esta Dissertação primeiramente a meu avô Cipriano Librano Ramos, que levantava 5h00 da manhã para acompanhar a netinha de dez anos, isso aos 82 anos. Obrigada Vô! Agradeço também aos meus pais, Valdemar Braulio de Souza (in memorian) e Clicia Ramos de Souza por todo esforço para me manter na escola, quando o acesso a ela era praticamente impossível.

## RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos, situada na Colônia Pereira, município de Paranaguá – PR. O objetivo dessa investigação foi promover ações de Educação Ambiental como ferramenta para os estudantes ressignificarem a identidade do lugar. O isolamento geográfico e a distância do centro urbano, são alguns dos fatores que levaram os moradores dessa Colônia à construção de relações espaciais com o lugar e a configuração de novos espaços de identidade. O aporte teórico fundamentou-se na Geografia Humanista, em sua vertente fenomenológica, para se compreender as relações de espaço e lugar, e, desvendar o mundo vivido de cada indivíduo. Buscou-se aproximações teóricas de Joseph Cornell com Yi-Fu Tuan para desenvolver a abordagem metodológica das vivências com a natureza de Cornell com o sentimento topofílico proposto por Tuan. Cornell propõe em seu método a aprendizagem sequencial que descreve as formas de se utilizar a natureza para o aprendizado das crianças e Tuan propõe a partir da experiência na natureza identificar os lugares topofílicos que remetem ao amor e a afetividade. Nesse contexto, utilizou-se como ferramenta para a coleta dos dados equipamentos eletrônicos (câmeras fotográficas e celulares) para os estudantes registrarem as imagens dos lugares por eles escolhidos com maior representatividade. Das inúmeras coletas foram selecionadas 28 imagens, as quais compuseram a base do produto resultante desta pesquisa “Jogo Educativo de Memória” denominado “Redescobrimos a Colônia Pereira”. Espera-se com esse produto que outros professores do Ensino Fundamental I possam reproduzir e aplica-lo em suas práticas pedagógicas, considerando a Educação Ambiental como ferramenta para a ressignificação da identidade do lugar.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Colônia Pereira, Identidade do lugar.

## ABSTRACT

The research was developed at the Municipal School of Campo Cipriano Librano Ramos, located in the Colony Pereira, municipality of Paranaguá - PR. The purpose of this research was to promote Environmental Education actions as a tool for students to re-signify the identity of the place. The geographic isolation and distance from the urban center are some of the factors that led the inhabitants of this colony to the construction of spatial relations with the place and the configuration of new spaces of identity. The theoretical contribution was based on the Humanist Geography, in its phenomenological aspect, to understand the relations of space and place, and to unveil the lived world of each individual. Joseph Cornell's theoretical approaches with Yi-Fu Tuan were sought to develop the methodological approach to Cornell's nature experiences with the topophilic sentiment proposed by Tuan. Cornell proposes in his method the sequential learning that describes the ways of using the nature for the learning of the children and Tuan proposes from the experience in the nature to identify the topofilicos places that they refer to the love and the affectivity. In this context, it was used as a tool for the collection of data electronic equipment (cameras and cell phones) for students to record the images of the places they chose with greater representativeness. Of the numerous collections, 28 images were selected, which composed the product base resulting from this research "Educational Memory Game" called "Rediscovering the Colony Pereira". This product is expected to be replicated by other elementary school teachers and applied in their pedagogical practices, considering Environmental Education as a tool to redefine the identity of the place.

**Key-words:** Environmental Education, Colonia Pereira, Identity of the place



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PÁGINA INICIAL DO LIVRO OURO .....	45
FIGURA 2 – PRIMEIRA PÁGINA DAS ARRECADAÇÕES DO LIVRO OURO.....	45
FIGURA 3 – ESTUDANTES NA FRENTE DA FACHADA ANTIGA DA ESCOLA MUNICIPAL DA COLÔNIA PEREIRA.....	46
FIGURA 4 – ALUNAS NA FRENTE DA FACHADA ANTIGA DA ESCOLA MUNICIPAL DA COLÔNIA PEREIRA.....	46
FIGURA 5 – PROFESSORA CLICIA RAMOS DE SOUZA E ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL DA COLÔNIA PEREIRA.....	47
FIGURA 6 – CAPA DE UM DOS LIVROS DO PROJETO LOGOS II.....	48
FIGURA 7 – INAUGURAÇÃO DA ESCOLA COM O NOME DO PATRONO.....	49
FIGURA 8 – PLACA DA ESCOLA .....	50
FIGURA 9 – FACHADA ATUAL DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CIPRIANO LIBRANO RAMOS .....	51
FIGURA 10 – RODOVIA 508 (PLANEJAMENTO).....	51
FIGURA 11 – MAPA DA COLÔNIA PEREIRA I .....	52
FIGURA 12 – MAPA DA COLÔNIA PEREIRA II.....	53
FIGURA 13 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	55
FIGURA 14 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	62
FIGURA 15 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	62
FIGURA 16 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	63
FIGURA 17 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	63
FIGURA 18 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	63
FIGURA 19 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	63
FIGURA 20 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	64
FIGURA 21 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	64
FIGURA 22 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	64
FIGURA 23 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	64
FIGURA 24 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	65
FIGURA 25 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	65
FIGURA 26 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	66
FIGURA 27 – ATIVIDADES AO AR LIVRE.....	66
FIGURA 28 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	68

FIGURA 29 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	68
FIGURA 30 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	69
FIGURA 31 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	69
FIGURA 32 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	69
FIGURA 33 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	69
FIGURA 34 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	70
FIGURA 35 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	70
FIGURA 36 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	71
FIGURA 37 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	71
FIGURA 38 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	71
FIGURA 39 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	71
FIGURA 40 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	71
FIGURA 41 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	71
FIGURA 42 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	73
FIGURA 43 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	73
FIGURA 44 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	73
FIGURA 45 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	73
FIGURA 46 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	73
FIGURA 47 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	73
FIGURA 48 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	75
FIGURA 49 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	75
FIGURA 50 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	75
FIGURA 51 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	75
FIGURA 52 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	76
FIGURA 53 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	76
FIGURA 54 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	76
FIGURA 55 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	76
FIGURA 56 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	77
FIGURA 57 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	77
FIGURA 58 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	77
FIGURA 59 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	77
FIGURA 60 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	77
FIGURA 61 – ATIVIDADES AO AR LIVRE .....	77
FIGURA 62 – RELAÇÃO DE ESTUDANTES/LUGARES PARA FOTOGRAFAR .....	85

FIGURA 63 – CMEI FELIPE CHEMURE.....	86
FIGURA 64 – PANIFICADORA VOVÓ DONAIDE.....	86
FIGURA 65 – RUA DE BAIXO.....	87
FIGURA 66 – IGREJA QUADRANGULAR.....	87
FIGURA 67 – LANCHONETE .....	88
FIGURA 68 – CAMPO DE BAIXO .....	88
FIGURA 69 – IGREJA DO MORRO .....	89
FIGURA 70 – IGREJA DEUS É AMOR.....	89
FIGURA 71 – CAMPO DE CIMA .....	90
FIGURA 72 – E.M.C. CIPRIANO LIBRANO RAMOS.....	90
FIGURA 73 – IGREJA CATÓLICA .....	91
FIGURA 74 – SANTINHA.....	91
FIGURA 75 – POSTO DE SAÚDE .....	92
FIGURA 76 – BAR DO BIROLA .....	92
FIGURA 77 – CEMITÉRIO.....	93
FIGURA 78 – PARQUINHO DO CMEI .....	93
FIGURA 79 – CAIXA D'ÁGUA.....	94
FIGURA 80 – POÇO BONITO.....	94
FIGURA 81 – TURMA 2019.....	95
FIGURA 82 – POSTO DA POLÍCIA RODOVIÁRIA.....	95
FIGURA 83 – RUA DE CIMA .....	96
FIGURA 84 – PONTE PRINCIPAL.....	96
FIGURA 85 – HORTA DO CMEI.....	97
FIGURA 86 – PEDREIRA NOVA PRATA .....	97
FIGURA 87 – QUADRA DA ESCOLA.....	98
FIGURA 88 – IGREJA CONGREGAÇÃO CRISTÃ.....	98
FIGURA 89 – IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS.....	99
FIGURA 90 – MATA ATLÂNTICA PARK HOTEL.....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APMF	- Associação de Pais, Mestres e Funcionários
EA	- Educação Ambiental
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PNEA	- Política Nacional de Educação Ambiental
SEMEDI	- Secretaria Municipal de Educação Integral

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	MEMORIAL .....	13
1.2	O CAMPO DE PESQUISA .....	18
1.3	OBJETIVOS.....	21
1.3.1	OBJETIVO GERAL.....	21
1.3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	21
<b>2</b>	<b>TOPOFILIA E A IDENTIDADE DO LUGAR .....</b>	<b>22</b>
2.1	CONCEITO DE TOPOFILIA.....	22
2.2	TOPOFILIA E LUGAR .....	25
2.3	RESSIGNIFICANDO A IDENTIDADE DO LUGAR .....	28
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA .....</b>	<b>33</b>
3.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA .....	33
3.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORA DA SALA DE AULA .....	36
3.3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS .....	38
<b>4</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>42</b>
4.1	HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CIPRIANO LIBRANO RAMOS.....	42
4.2	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA .....	51
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	54
<b>5</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>56</b>
5.1	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE JOSEPH CORNELL E YI-FU TUAN ....	56
5.2	METODOLOGIA DE VIVÊNCIAS COM A NATUREZA .....	57
<b>6</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>60</b>
6.1	FASE EXPLORATÓRIA.....	60
6.2	FASE DE PESQUISA DE CAMPO .....	60
6.3	FASE DE SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS .....	78
<b>7</b>	<b>PRODUTO DA PESQUISA .....</b>	<b>80</b>
7.1	APRESENTAÇÃO .....	80
7.2	INTRODUÇÃO.....	80
7.3	JOGO DA MEMÓRIA REDESCOBRINDO A COLÔNIA PEREIRA.....	83
7.3.1	APRESENTAÇÃO DO JOGO .....	83
7.3.2	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO JOGO .....	84

7.3.3	COMO JOGAR .....	99
7.3.4	O JOGO .....	100
7.3.5	FICHA TÉCNICA.....	109
7.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
<b>8</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>111</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	
	<b>ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS DE CADA ESTUDANTE .....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE C – ESCLARECIMENTO DE PESQUISA DE MESTRADO .....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO A – RESOLUÇÃO 3.768/82 .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO B – DECRETO 1.281 .....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXO C – ATA DE EXAME FINAL 1975.....</b>	<b>132</b>
	<b>ANEXO D – CONSELHO FORMADO EM 1954 PARA CONSTRUÇÃO DA</b>	
	<b>IGREJA.....</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO E – DIPLOMA DE CLICIA RAMOS DE SOUZA DO PROJETO LOGOS .</b>	<b>134</b>
	<b>ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA COM NOVA</b>	
	<b>NOMENCLATURA EM 2008.....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXO G – RESOLUÇÃO N.º 060/11 SUBSTITUIÇÃO DA PALAVRA “RURAL”</b>	
	<b>PELA PALAVRA “CAMPO” NO NOME DA ESCOLA .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 MEMORIAL

Meu nome de registro é Cliciane Ramos de Souza, mas depois que me casei retirei o sobrenome materno e acrescentei do meu esposo, algo que me arrependo muito. A ausência do sobrenome Ramos se dá apenas em meus documentos, pois o carrego em meu coração. Agora, sou Cliciane de Souza Meduna, nasci em agosto de 1975, numa comunidade rural, pertencente ao município de Paranaguá.

Meus avós maternos e paternos eram agricultores, meu pai também. Todos analfabetos. Minha família é muito grande, ao total, vinte e quatro tios, e um a um, todos foram embora do sítio “em busca de algo melhor ou de ser alguém na vida”. Meu pai foi o único filho que permaneceu ao lado dos meus avós. Minha mãe foi morar com uma das suas irmãs mais velha em Paranaguá, estudando até a 6ª série. Retornou ao sítio devido à saudade dos seus pais. Quando recém completados 16 anos foi convidada para lecionar às crianças da localidade enquanto não encontravam alguém com formação para substituí-la. Ficou nesta escola durante 30 anos, aposentou-se em 1997. Participou do Projeto Logos, desenvolvido para professores leigos que não tinham formação e graças a ele, obtive sua tão sonhada certificação.

Ela e meu pai tinham em comum o amor pela terra. Minha mãe trabalhava com as 4 turmas (multisseriada) sempre no período da manhã, à tarde ajudava na lavoura e à noite, depois de preparar o jantar, corrigia os cadernos e fazia seu diário. Cresci rodeada de cadernos, livros, bananas, ovos retirados do ninho diariamente... Esta mistura me fez ser quem sou. Agradeço a Deus por meus pais pensarem que o campo também poderia fazer de você um “alguém” ou ao amor deles pelos seus pais que não permitiu que os abandonassem, como todos os outros.

Entrei na escola aos 7 anos, completamente alfabetizada, como eram turmas juntas, acabava acompanhando a série seguinte, o que me fez cursar 2 anos a 4 série, já que frequentava uma série, mas matriculada na série anterior. Parece clichê ou apelativo, mas eu sabia que seria professora antes mesmo de entrar na escola. Ver meus avós vindo sempre até minha mãe com uma caixa de remédio e pedir para que ela lesse o que estava escrito, muitas vezes no meio da noite, para que ela dissesse para que servia, me deu a certeza que eu queria ser aquela pessoa, que iria ajudar as pessoas a entender. Minha maior felicidade foi ensinar minhas avós uma receita de um bolo que veio numa caixa de amido de milho. Eu li para elas o passo a passo e elas me olhavam com tanta admiração, como se eu fosse importante, mal sabiam elas, que elas eram o motivo de eu querer decodificar aqueles símbolos.



Como já havia cursado a 4 série, no ano seguinte fazia apenas as provas bimestrais, as quais a SEMEDI – Paranaguá (Secretaria Municipal de Educação Integral) vinha aplicar (isso ainda não mudou, mesmo quase 4 décadas após) e fiquei como ajudante da minha mãe. Ajudava todos que tinham dificuldade, mas sem deixar de ser criança, brincávamos todos juntos no recreio. Lembro que muitos diziam que eu era inteligente porque minha mãe era professora, e de certa forma, estavam certos. Eu aprendi, antes deles, porque na minha casa além de enxadas, foices e facão, tinha cadernos e livros também.

Terminado o primário, precisei ir para Paranaguá para continuar os estudos e então minha forma de pensar em relação ao sítio começou a mudar. Passei por algumas casas de tios tentando me adaptar, mas os costumes e hábitos eram totalmente diferentes dos meus familiares e minha adaptação foi praticamente impossível. Entendia o porquê de todos terem ido embora do campo. Não era fácil continuar os estudos. Lembro que numa manhã de inverno, acordei e ao olhar o relógio, era 6h30 da manhã. Dormia no sofá da sala da casa da minha tia, dobrei as cobertas e fui para o banheiro. Ninguém acordava antes das 7h. Estava tudo em silêncio, o amanhecer, a rua. Eu ia comendo meu pão, que deixava pronto na véspera, no caminho até ao ponto de ônibus. Ao chegar lá, estranhei que ainda estivesse tão escuro. Fiquei ali esperando o ônibus chegar e então chegou um homem, cresci dando “bom dia tio ou bom dia tia” para todo mundo. Ele ficou me olhando sério e eu achei que ele quisesse um pedaço do meu pão (“sempre ofereça o que estiver comendo quando alguém olhar para sua refeição”), ofereci. Ele olhou meu uniforme, minha mochila e me perguntou para onde eu ia, disse que ia para escola e então me perguntou se eu sabia que horas eram, ao olhar o relógio, entrei em choque, porque não estava próximo das 7h e sim, próximo da 1h da manhã. Não eram 6h30 e sim, 0h30. Ele me levou até o portão da casa da minha tia e fez questão de conversar com ela, a qual ficou muito brava e não me quis mais na casa dela.

Citei isto porque este poderia ter sido o fim da minha história na escola. Meu pai assim que soube, disse que eu não ficaria mais na casa de ninguém. Confesso que tive vontade de pedir que também fôssemos embora, porque eu também queria ser “alguém na vida”, mas nunca tive coragem, meus avós já tinham idade e não sabiam nem diferenciar um remédio para dor de cabeça ou do que tratava uma diarreia, por exemplo. Um casal de amigos se ofereceu para me acolher, seria minha última chance, e diante do risco de não estudar, prometi para mim mesma que não falaria mais nada aos meus pais, mesmo que eu tivesse que trabalhar como nunca tinha trabalhado antes, lavar roupas de todo mundo da casa, limpar e fazer tudo, nunca comer a mistura (carne, frango) mesmo com meus pais dando dinheiro para ajudar com os gastos da

minha alimentação... Mas não foi preciso esconder nada, não tenho lembranças ruins, apenas boas, fui muito bem acolhida.

Em 1987 foi inaugurada a Rodovia Alexandra a Matinhos e com isso a responsável pelo transporte intermunicipal colocou uma linha que ligava os municípios de Paranaguá e Matinhos, permitindo assim o acesso fácil e rápido. Posso afirmar que esta rodovia foi responsável por muitas realizações de sonhos, inclusive o meu.

Em 1993, um ano depois de ter terminado o magistério, comecei a trabalhar na escola da minha localidade, junto com minha mãe. Agora, não como ajudante, e sim, como colega de trabalho. Em 1995, prestei concurso e passei a ingressar o quadro próprio do magistério. Estou nesta escola há 26 anos, cursei faculdade, fiz pós-graduação e sempre quis continuar aqui. Este sempre foi meu sonho. Em 1981, minha mãe tirou licença-maternidade e neste período, mandaram uma professora da cidade para substituí-la. Nós não tínhamos energia elétrica, logo não podíamos secar o uniforme atrás da geladeira como nos dias atuais. Quando chovia e nos molhávamos, a roupa de ir à escola no dia seguinte precisava ser secada num varal improvisado em cima do fogão à lenha. E a professora “da cidade” não entendia que não tínhamos culpa se o odor da fumaça lhe causava náusea ou dor de cabeça. “Não cheguem perto, vocês fedem. Até o caderno de vocês fede”.

O que eu tento e procuro mostrar? É que podemos ser “alguém” morando aqui no campo, que podemos ter qualidade de vida e até uma vida melhor, que temos tanto valor quanto qualquer pessoa, independentemente de onde moramos.

Sou nativa, filha de agricultor, casada com um também nativo que cursou até o ensino médio e vencemos. Somos frutos da escola pública, pudemos estudar porque havia merenda escolar, transporte. Quero que as gerações atuais e futuras percebam que precisamos lutar para conquistar nosso espaço, sempre tento mostrar quais serão os percalços, e sei, por experiência própria, que serão muitos. Passei por muita coisa e sei que eles também enfrentarão, talvez em menor escala, mas ainda haverá discriminação e preconceito.

Na minha última especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão aprendi a enxergar com outros olhos, a me reciclar mais profundamente. Até então trabalhava a língua culta de forma exaustiva porque não queria que eles saíssem daqui falando “fiço, di, drento”, porque lá fora iriam sentir como as pessoas podem ser cruéis com quem fala diferente, mas então aprendi que isto faz parte da nossa história, de quem somos e, hoje, tento explicar que colocar os pés no sofá da nossa casa é bom, confortável, mas que isso não pode ser feito na casa dos outros. É a mesma regra para nossa língua, tudo bem falar entre nós, desta

forma, mas eles precisam aprender a norma culta e que ela é a responsável pela aceitação deles no mundo lá fora. Não é errado, é a nossa cultura, nossa história que vem sendo passada de geração em geração. Aprendi que a Educação do Campo faz parte (na prática) dos programas educacionais do governo, apenas não são difundidos e nós, professores, aceitamos da SEMEDI tudo como verdade absoluta. Foi no módulo de Educação do Campo desta especialização que descobri que minha escola poderia receber o programa PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que mesmo sem ter 50 estudantes, poderia criar nossa APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e receber este recurso. Hoje tenho não somente este, como o Programa Mais Educação e o Programa Mais Alfabetização.

Em 2003 a escola passou por uma reforma significativa, a qual foi construída mais uma sala de aula, totalizando duas. Sim, minha escola é pequena, mas muito aconchegante, li que se os estudantes estiverem confortáveis o aprendizado se desenvolve melhor, pensando nisso comprei um ar condicionado há alguns anos, levei uma TV de casa, levei também um videocassete e depois um aparelho de DVD. Comprei alguns ventiladores, assim como muitas lâmpadas durante estes anos para que a sala ficasse mais clara e arejada, e recentemente, mais um ar-condicionado. Nenhum item foi comprado com dinheiro do governo, seja municipal ou federal. A escola, na reforma citada acima, recebeu meu avô materno como patrono, Cipriano Librano Ramos, por isso o arrendimento de não ter permanecido com meu sobrenome.

Minha mãe dedicou 30 anos de sua vida à educação, viu praticamente todos seus estudantes irem embora, estou há 26 anos (sem previsão alguma de me aposentar com a nova reforma que vem por aí) e estou dando aula aos filhos dos meus estudantes, ou seja, houve uma mudança, não tenho créditos nisto, isto é uma decisão da família, mas a cada encontro com os responsáveis, que mencionam a vontade de ir embora em busca de um futuro melhor, consigo descrever a realidade do quão difícil pode ser esta migração. Aluguel, água, luz, gás. A maioria possui sua própria casa, não pagamos água, nossa tarifa de energia é reduzida e a maioria tem fogão à lenha em casa.

Nossa maior preocupação atualmente é com o processo que vem ocorrendo em muitos municípios: a nucleação das escolas do campo. Sempre há o boato que isso ocorrerá, cada prefeito que assume é uma incógnita sobre nosso futuro. Minha maior motivação para fazer este mestrado é que ele está diretamente relacionado a um tema que faz parte da minha vida, da minha rotina. Não é qualquer professor que recebe uma cabra dentro da sala e tem que disputar, literalmente, quem fica com o caderno.

Ainda não temos internet fixa, a única forma de acesso é através da telefonia celular, procuro me manter atualizada sobre o tema e participando de cursos que possam me dar embasamento para que este processo não aconteça em nossas escolas. Como diz Mario Sergio Cortella: “Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda.” O mestrado seria uma grande oportunidade de conviver com pessoas que poderiam vir a somar nesta luta contra o fechamento das escolas (foram fechadas três nos últimos anos) e aliado a isso, continuaria o trabalho de resgate da importância de permanecer no campo.

## 1.2 O CAMPO DE PESQUISA

No município de Paranaguá, litoral do estado do Paraná, há a incidência de algumas comunidades situarem-se em isolamento geográfico, localizadas em áreas rurais e áreas insulares. Distantes do centro urbano, os moradores constroem relações espaciais com o lugar, configuram novos espaços de identidade territorial, e reproduzem os lugares. Dentre os diversos ramos que a Geografia apresenta, pode-se separar, para o estudo sobre a percepção ambiental, tema deste trabalho, a Geografia Humanística, que tem como base de estudos as experiências individuais dos sujeitos, sustentados por suas vivências. Nela as relações de conhecimento estão voltadas à compreensão dos valores e comportamentos que os indivíduos atribuem ou possuem em relação ao espaço vivido, ao ambiente que os cerca, ou ao lugar em que vivem, com seus significados, suas relevâncias e suas atitudes sobre estes. Essa pesquisa se fundamenta no aporte teórico da Geografia Humanística, em sua vertente fenomenológica, para se compreender as relações de espaço e lugar e desvendar o mundo vivido de cada indivíduo.

A apresentação da perspectiva teórica da Geografia Humanista e da Fenomenologia que serão descritas a seguir, utilizadas nessa pesquisa, estão contidas no trabalho intitulado “A configuração de novos espaços de identidade em áreas rurais do município de Paranaguá-PR: A re-produção de lugares a partir da percepção ambiental” de autoria de Helena Midori Kashiwagi, Cliciane de Souza Meduna, Antonio Gonçalves Nunes Neto, Luciane Godoy Bonafini. O trabalho apresentado no evento “Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL) em 2019 se apresenta como um trabalho com dados preliminares referente à essa pesquisa que será descrita nessa dissertação em sua totalidade.

Os geógrafos humanistas a denominaram essa vertente da Geografia de Geografia do Mundo Vivido, na qual se valoriza o mundo vivido dos indivíduos, entendendo os valores como a chave da totalidade das experiências e dessa forma o lugar passa a ser um importante componente da identidade como sujeito (GARCÍA, 1992). A incorporação da Fenomenologia aos estudos geográficos, dos lugares, das vinculações que unem o indivíduo aos lugares, considerando o mundo vivido nas análises, nos remete às contribuições do pensamento do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), considerado o fundador da Fenomenologia moderna. Para Husserl a investigação da experiência humana considerava a observação e descrição das coisas tal como elas se manifestavam em sua pureza original, daquilo que estava potencialmente presente, mas que nem sempre era visto, indo de encontro com “as coisas mesmas”. Propôs a suspensão fenomenológica que significava a suspensão de qualquer

julgamento, pressupostos, nas análises dos fenômenos, considerando-os as coisas aparecidas, aquilo que aparece à manifestação da realidade, mostradas como são em si mesmas (ENTRIKIN, 1980). A Fenomenologia para Husserl era a ciência das essências ou dos significados, na qual somente com a apreensão da essência de alguma coisa é que se apreenderia o seu significado. Uma das principais contribuições desse filósofo foi a noção de mundo vivido, o qual seria possível desde que fosse baseado na busca dos sentidos e das intencionalidades, presente em tudo que possui existência, e que se constituem em dados essenciais para a ação fenomenológica da consciência (AMORIM FILHO, 1999).

Na Geografia, a Fenomenologia, torna-se uma nova dimensão aos estudos geográficos, contribuindo enquanto método de análise às pesquisas humanistas, com a valorização dos aspectos esquecidos da Geografia tradicional, como os valores culturais de um lugar (GOMES, 1996). Entre os geógrafos humanistas, destacam-se Edward Relph e Yi-Fu Tuan, os quais introduzem os princípios fenomenológicos à Geografia na busca de uma ciência mais humanizada, tornando a Fenomenologia como possível aporte teórico e metodológico para as análises geográficas (KOZEL, 2001). O conceito de mundo vivido foi a maior contribuição da Fenomenologia à Geografia Humanística, na qual a intenção e experiência permitem apreender as significações do mundo tal como são dadas, captando a essência ou ideia de um objeto tal como se apresenta diante da consciência do ser individual (HERRERO, 1995).

Nesse contexto, Herrero (1995) destaca a contribuição das reflexões do geógrafo Yi-Fu Tuan sobre a afetividade, sentimentos que existem na relação que liga o homem com o lugar, considerando que compreender essa relação, numa perspectiva fenomenológica, é fundamental para apreender os significados de uma paisagem. Tuan (1983) afirma que no momento que conhecemos melhor um espaço, atribuímos valor a ele, o espaço ora indiferenciado adquire significação e transforma-se em lugar. No espaço o sentimento é de liberdade e no lugar é de acolhimento, segurança, mas ao mesmo tempo que sentimos apego a um lugar, desejamos a liberdade sugerida pela ideia do espaço. Tuan (1980) observou que esse sentimento de ligação do indivíduo com o lugar, não necessariamente se traduzia em um sentimento agradável, considerando que os sentimentos poderiam variar entre amor, rejeição, indiferença e idolatria.

Assim, compreender os fenômenos do mundo vivido exige do observador muito mais que uma descrição de uma evidência imediata, mas o transcender do olhar sobre as coisas para penetrar no âmago, na essência, na compreensão dos objetos que se constituem na experiência. O objetivo geral dessa pesquisa é promover ações de Educação Ambiental como ferramenta

para a ressignificação da identidade do lugar na Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos, em Paranaguá-PR.

Como estratégia inicial, procurou-se, através de práticas pedagógicas, levar os estudantes a um processo de reconhecimento do lugar onde vivem com base nos estudos de Tuan. Buscou-se também, paralelamente, constatar possíveis laços de afetividade (topofilia) desses estudantes em relação ao local onde vivem, visando desenvolver Educação Ambiental nos educandos, sentimentos de pertencimento ao lugar, além de ampliar as habilidades de observação, análise e representação da paisagem, fundamentais para o desenvolvimento dos estudos sobre a percepção ambiental. Considerando que a educação ambiental e a geografia seguem perspectivas teóricas que se aproximam com mecanismos de ensino e aprendizagem que alternam seus ritmos de forma tão próxima que transmitem uma abordagem interdisciplinar. Isso as leva a diversos métodos que se pautam em múltiplas relações da sociedade com a natureza (PORTELA *et.al.*, 2013).

A metodologia utilizada para a realização das atividades junto aos estudantes foi desenvolvida e apresentada por Joseph Cornell no livro “Vivências com a Natureza”, que teve sua primeira edição lançada em 1979 e traduzida para vários idiomas. Trata-se do método denominado “Aprendizado Sequencial” que descreve formas de se utilizar as atividades na natureza com um propósito que segue uma direção. O Aprendizado Sequencial divide-se em quatro fases que caminham de uma para outra rumo ao objetivo final: Fase 1: Despertar o Entusiasmo; Fase 2: Concentrar a Atenção; Fase 3: Experiência direta e Fase 4: Compartilhar a Inspiração. A beleza do Aprendizado Sequencial consiste em mostrar ao educador como começar as atividades a partir do nível do grupo, para então elevar o seu entusiasmo, e guiá-lo à atividades sensoriais e experiências mais profundas (CORNELL, 2008).

Nesse sentido, esta pesquisa se insere num contexto de escola do campo a fim de identificar a existência do sentimento topofílico dos estudantes pelo lugar onde vivem. Uma vez que entende-se que os espaços ao adquirirem valores, significados, se transformam em lugares. E que as formas de ocupação, apropriação desses lugares, podem configurar em uma reprodução de lugares, configurando novos espaços de identidade territorial, neste caso, nas áreas rurais do município de Paranaguá.



### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Promover ações de Educação Ambiental como ferramenta para a ressignificação da identidade do lugar na Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos, em Paranaguá-PR.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- a) Investigar a consciência ambiental nos estudantes a partir de ações de Educação Ambiental;
- b) Identificar elementos toponímicos nos estudantes por meio de vivências com a natureza;
- c) Resignificar os elementos da vivência no campo;
- d) Elaborar como produto final da pesquisa um jogo educativo.

## 2 TOPOFILIA E A IDENTIDADE DO LUGAR

### 2.1 CONCEITO DE TOPOFILIA

O conceito de "topofilia" de forma geral, pode ser entendido como os laços afetivos que as pessoas têm pelo lugar, geralmente o lugar em que vivem. Esse conceito foi trazido por Yi-Fu Tuan (1980, p. 107), em suas palavras:

Topofilia é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero, prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o *locus* de reminiscências e o meio de se ganhar a vida.

Para amparar esse novo conceito, Tuan estabeleceu uma ampla exploração de como os laços afetivos com o ambiente variam muito de pessoa para pessoa em intensidade, sutileza e modo de expressar. Esses fatores podem ser cultural, de acordo com o gênero, raça, história de vida e do lugar, além das habilidades sensoriais de cada pessoa (CISOTTO, 2012). Para Cisotto, “Topofilia” é um clássico, uma importante contribuição que Tuan deu para a epistemologia da geografia, sendo referência obrigatória para estudos não só da geografia humanista, mas também para muitos estudiosos preocupados com as relações entre a humanidade e o ambiente.

Tuan salienta que a topofilia não é a emoção humana mais forte, quando ocorre de forma irresistível, é certo que o lugar ou meio ambiente é o motor que gera fatos emocionais fortes (TUAN, 1980). As pessoas sonham com lugares ideais, contudo, nem todos os lugares da Terra, por vários motivos, são vistos como a morada ideal das pessoas. Porém, todos os lugares têm potencial para inspirar devoção, pelo menos de algumas pessoas, pois em qualquer meio ambiente onde vivam pessoas, haverá sempre o lar de alguém.

O autor enfatiza a subjetividade das relações humanas com o meio ambiente natural por meio do estudo da relação das pessoas com a natureza e dos seus sentimentos com os lugares. “Trata do ambiente físico no imaginário social, a relação entre paisagem, memória e cultura; a experiência individual e visão de mundo construindo identificações que são compartilhadas num território comum” (CISOTTO, p. 94, 2012).

O prazer visual gerado a partir do contato com a natureza pode ser muito variado em relação às suas formas e intensidade. Muitas das atrações e circuitos turísticos realizados pelas pessoas parecem estar motivados pelo desejo de colecionar etiquetas de Unidades de Conservação, pois para os turistas é indispensável o registro de seus passeios porque assim podem provar que fizeram tal atividade (TUAN, 1980).

Nesse sentido, a contemplação da paisagem é mais pessoal e duradoura quando está vinculada à lembranças envolvendo as pessoas e vai para além da apreciação visual quando combinada à curiosidade científica. Este despertar para a beleza do meio ambiente, comumente ocorre de forma repentina, não estando vinculado a fatores externos e geralmente independe da característica do meio ambiente. Esses momentos podem revelar coisas que antes passavam despercebidas e que a partir de então podem ser vistas de forma bela (TUAN, 1980).

Atualmente o contato físico com o meio ambiente é cada vez mais escasso. O envolvimento das pessoas com a natureza é cada vez mais para fins recreativos do que vocacionais, considerando também a diminuição da população rural. O turismo pode muitas vezes, devido a utilização de certos aparatos, separar a humanidade da natureza, é necessário então que as pessoas procurem um envolvimento suave, inconsciente com o meio ambiente, como se dava no passado, quando o ritmo da vida era menos agitado e que de certa forma as crianças ainda vivem (TUAN, 1980).

A diversão da criança em contato com a natureza pode não parecer muito interessante, sabe-se pouco sobre isso, “o que importa para a criança, mais do que a vista sossegada do lugar, são certos objetos e as sensações físicas”, [...] “para uma criança pequena a distância estética é mínima” (TUAN, 1980, p. 111). Ainda em Tuan:

A natureza produz sensações deleitáveis à criança, que tem mente aberta, indiferença por si mesma e falta de preocupação pelas regras de beleza definidas. O adulto deve aprender a ser complacente e descuidado como uma criança, se quiser desfrutar polimorficamente da natureza. Ele necessita vestir uma roupa velha que lhe permita esticar-se no feno ao lado do riacho e embeber-se em uma mistura de sensações físicas: o cheiro de feno e de estrume de cavalo; o calor do chão, seus contornos duros e suaves; o calor do sol temperado pela brisa; a cócega produzida por uma formiga subindo pela barriga da perna; o movimento das sombras das folhas brincando em seu rosto; o ruído da água sobre os seixos e matacões, o canto das cigarras e do tráfego distante. Um meio ambiente como este pode romper todas as regras formais de eufonia e estética, substituindo a confusão pela ordem e no entanto, ser completamente desfrutável.

O apego do agricultor familiar pela terra é bastante intenso, eles conhecem o ambiente porque vivem dele. “Para o trabalhador rural a natureza forma parte deles - e a beleza, como substância e processo da natureza pode-se dizer que a personifica” (TUAN, 1980, p. 111). A

topofilia do agricultor é formada por sua intimidade com o ambiente, de sua dependência material com esse lugar, sendo a terra um repositório de lembranças e esperança, mesmo a apreciação estética estando presente, ela é raramente expressada (TUAN, 1980). Ainda sobre o sentimento topofílico do agricultor, Tuan acrescenta que esse sentimento muda de acordo com a condição socioeconômica desse agricultor, sendo muitas vezes sua relação com o meio ambiente um misto de amor e ódio e dá o seguinte exemplo:

Ronald Blythe nos lembra que, - ainda na década de 1900, o assalariado rural na Inglaterra tinha poucas recompensas, a não ser uma casinha e uma vida miserável. Sua maior fonte de orgulho é sua própria força física e a habilidade de arar um sulco reto - sua efêmera assinatura nesta terra . O pequeno agricultor, dono de sua terra, estava um pouco melhor; ele podia nutrir uma atitude devota para com a terra que o mantinha e que era sua única segurança. O agricultor de uma fazenda próspera revelava um orgulho de ser o dono de sua propriedade e pela transformação da natureza, por sua própria vontade, em um mundo produtivo. O apego a um lugar também pode, paradoxalmente, aparecer da experiência com a intransigência da natureza. Nos Estados Unidos, os fazendeiros das propriedades situadas nas frêntes das Grandes Planícies, constantemente tem que lutar contra a ameaça de seca e das tempestades de poeira. Os que podem suportar as privações, deixam a região; os que ficam, parecem desenvolver um estranho orgulho em sua habilidade de levar a vida. Quando Saarinen, em seu estudo sobre a seca nas Grandes Planícies, mostrou a alguns plantadores de trigo uma fotografia de uma fazenda assediada pelo vento e poeira, suas respostas típicas foram que o fazendeiro do Dust Bowl, a fotografia, sabe que pode ser melhor em outras partes, mas fica aí porque ama a terra e o desafio de fazê-la produzir (TUAN, 1980, p. 112).

Para viver, a humanidade necessita dar valor ao seu mundo, é o que ocorre com o agricultor que tem sua vida atrelada aos ciclos da natureza, e pouco se sabe sobre as atitudes dos agricultores com o meio ambiente, o que há é uma vasta literatura escrita por pessoas com mãos sem calos (TUAN, 1980).

Outro aspecto muito importante em relação ao sentimento topofílico é a consciência do passado, as raízes de um povo. Os povos não alfabetizados podem ser muito apegados ao seu lugar de origem, através dos laços com a natureza e da história do lugar, sendo esta última muitas vezes a responsável pelo amor que as pessoas têm com sua terra natal (TUAN, 1980).

## 2.2 TOPOFILIA E LUGAR

Primeiramente far-se-á a conceituação das ideias de espaço, lugar, território, e paisagem, e identificar as perspectivas adotadas nessa pesquisa.

Para Gomes (2002, p. 172), três características definem o **espaço geográfico**: I) é sempre uma extensão fisicamente constituída, concreta, material, substantiva; II) compõe-se pela dialética entre a disposição das coisas e as ações ou práticas sociais; III) a disposição das coisas materiais tem uma lógica ou coerência. Assim, se torna indispensável à geografia assumir uma concepção de espaço que contemple ao mesmo tempo a forma (material) e o conteúdo (social), ou seja, "examinar o espaço como um texto, onde formas são portadoras de significados e sentidos" (GOMES, 1997, p. 38 *apud* CABRAL, 2007). Resumindo a noção de espaço geográfico, Santos (1999, p. 88 *apud* CABRAL, 2007) sintetiza que "O espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais".

Partindo da perspectiva humanista da geografia, define-se **lugar** como base fundamental para a existência humana, como experiência ou "centro de significados" que está em dialética com a ideia que fazemos de espaço (HOLZER, 1999). Para Tuan (1983), espaço e lugar são termos complementares, que começa como espaço indiferenciado e ao conhecermos e darmos valor acaba se transformando em lugar. Para CABRAL (2007, p. 148) "De uma forma ou de outra, os geógrafos humanistas admitem que o lugar permite focalizar o espaço em torno das intenções, ações e experiências humanas - desde as mais banais até aquelas eventuais ou extraordinárias".

O conceito de **paisagem** privilegia "a coexistência de objetos e formas em sua face sociocultural manifesta (SUERTEGARAY, 2000, *apud* CABRAL, p. 150, 2007). Assim, a paisagem pode ser entendida como um conjunto de formas naturais e culturais associadas em uma determinada área, um campo de visibilidade, que ao ser dada a nossa percepção e experiência, transforma-se num campo de significação, que pode ser individual e coletiva. A paisagem pode ser considerada um texto que serve a várias leituras (CABRAL, 2007).

Pelo viés que busca superar limitações analíticas, surgem concepções mais flexíveis e críticas, a fim de atender às complexidades territoriais, prevalece o entendimento de que, sob a noção de **território**, "deve-se privilegiar a reflexão sobre o poder referenciado ao controle e à gestão do espaço. Nesse caso, tornou-se necessário conceber o poder como sendo multidimensional, derivado de múltiplas fontes, inerente a todos os atores e presente em todos os níveis espaciais" (CABRAL p. 151, 2007). O território pode ser entendido como espaço mobilizado como elemento decisivo às relações de poder (RAFFESTIN, 1993).

Nesta pesquisa adota-se a perspectiva de Cabral ao defender, em relação aos aspectos relacionados ao espaço, os conceitos de acordo com os contextos:

- Em favor da noção de *lugar*, sempre que as singularidades em termos de formas, atividades, significados e valores tornem-se essenciais à compreensão da espacialidade humana;
  - Em favor da noção de *paisagem*, nos casos em que os aspectos visuais ou cênicos acrescidos de sua dimensão simbólica tenham importância à leitura da relação humana com o espaço.
  - Em favor da noção de *território*, naquelas situações em que as relações de poder referenciadas ao controle e à gestão do espaço tornem-se indispensáveis ao entendimento da existência humana.
- Por fim, é preciso lembrar que esses estatutos não são únicos tampouco fixos, haja vista a existência de outras categorias espaciais e o fato de que os aspectos privilegiados por cada uma das noções aqui abordadas estão contidos nas demais e podem ser contemplados nelas: espaços contêm lugares, que contêm paisagens, que contêm territórios etc.. (CABRAL, p. 153, 2007)

Como vê-se, na Geografia o conceito de lugar está ligado aos espaços que são familiares e fazem parte da vida dos indivíduos, e é nessa perspectiva de lugar que esse trabalho se ancora. “O nosso lugar nos dá identidade própria e nos permite estabelecer relações com lugares diferentes no resto do mundo” (ALMEIDA *et. al.*, 2007, p.8). “O lugar é vivido a partir das experiências individuais e coletivas com os que partilham os mesmos signos e símbolos, é estruturado a partir dos contatos entre o eu e o outro, onde nossa história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e nós mesmos” (LIMA, KOZEL, p. 210, 2009). “É um ambiente carregado de afetividade, pontilhado por artefatos sociais ou objetos naturais que servem como pontos de referência e, muitas vezes, evocam memórias pessoais. O lugar é uma parte essencial da identidade dos que o habitam” (MAGNOLI, 2005, p.24).

A noção de lugar agrega a ideia de afetividade e sentimentos construídos ao longo do tempo, possuindo dessa forma determinado valor. Entretanto, o lugar também pode ser dinâmico e movido pelas ações humanas, que podem causar modificações físicas, mentais, por meio da memória, das vivências no lugar ao longo do tempo, demonstrando que a experiência de um adulto pode interferir na percepção dos lugares que têm em sua mente (SILVA, 2014). Para Tuan, (1983), o espaço é amplo, menos conhecido; lugar é restrito, vivido, é onde acontece a vida.

Patriotismo significa amor pela terra pátria ou natal, mas antigamente era estritamente um sentimento local, pois não era possível experienciar de maneira direta a nação moderna, esse grande espaço, e para o indivíduo, a sua realidade depende da aquisição de certos tipos de conhecimento (TUAN, 1980). O autor acrescenta que há dois tipos de patriotismo, o local e o imperial. O patriotismo local consiste na experiência íntima do lugar e sua fragilidade, pois não

há garantia de que aquilo que amamos dure. Já o patriotismo imperial consiste no egotismo coletivo e orgulho.

Assim como o chamado "amor pela humanidade" levanta dúvidas, a topofilia também soa falsa quando direcionada a um extenso território, pois a topofilia precisa de um lugar pequeno, reduzido às necessidades biológicas humanas e seus sentidos. “Além disso uma pessoa pode se identificar mais facilmente com uma área, se ela parece ser uma unidade natural” (TUAN, 1980, p 116). A afeição raramente se estende por todo um país, pois este é muitas vezes um conglomerado de partes muito distintas, sendo a lealdade com o lar, cidade e nação um sentimento poderoso, pois muitas vezes sangue é derramado em sua defesa (TUAN, 1980),

Em contraste, o campo evoca uma resposta sentimental mais difusa. Para compreender esta forma particular de topofilia é preciso estar consciente de que um valor ambiental requer sua antítese para defini-lo. "Água é ensinada pela sede, Terra - pelos oceanos atravessados" (Emily Dickinson). "Lar" é uma palavra sem significado, separada de "viagem" e "país estrangeiro"; claustrofobia implica a agorafilia; as virtudes do campo requerem sua antiimagem, a cidade, para acentuar a diferença e vice-versa (p. 117).

Considerando a complexidade da sociedade contemporânea, os gostos individuais por ambientes naturais variam enormemente, várias pessoas preferem viver no deserto do que visitar o campo (TUAN, 1980). Isso implica que “os sentimentos topofílicos do passado estão irremediavelmente perdidos” (TUAN, 1980, p. 139).

Nesta perspectiva, as pessoas e a paisagem estão em estado permanente de fusão, na qual a topofilia e a topofobia (sentimento antagônico à topofilia) implicam numa relação entre as pessoas e os lugares que vai muito além da realidade material, se dá a partir da construção de uma paisagem interna, construída a partir dos laços com o lugar (GUIMARÃES, 2012). Para o autor:

O desenvolvimento destes sentimentos transcende as fronteiras da materialidade, da dimensão relativa ao substrato das atividades humanas, seja qual for a sociedade considerada, onde os elementos paisagísticos associados a um dimensionamento simbólico, determinam uma territorialidade original e um sentido profundo de mobilidade, traçando um caminho que permite o acesso às diferentes faces da realidade ambiental, aos níveis de percebê-la e experienciá-la (GUIMARÃES, p. 194, 2002)

Ainda segundo o autor:

Esta simultaneidade da topofilia/topofobia respectiva à natureza da experiência ambiental destes diversos grupos está firmada em suas especificidades culturais, na interpenetração dos níveis subjetivo e objetivo da experiência e da percepção e cognição relativos à paisagem vivida. Mesmo ao considerarmos seus aspectos de irreversibilidade, a topofobia/topofilia desenvolvida ao longo de milênios no seio de



muitas comunidades, levou à geração e sedimentação de atitudes e condutas responsáveis não apenas pela conservação e/ou preservação de sua cultura (GUIMARÃES, p.139, 2002)

Para Günther, Pinheiro e Lobo (2004, p. 3) “Identidade de lugar, é, portanto, uma estrutura complexa constituída por atitudes, valores, crenças e significados referentes à relação psicológica que estabelecemos com os espaços físicos”. Para Tuan, a topofilia pode ser despertada pela familiaridade. “Dessa forma, como somos capazes de nos afeiçoar aos nossos pertences pessoais, que podem ser entendidos como uma extensão da nossa personalidade, com o decorrer do tempo, o sujeito deposita parte de sua vida não somente no seu lar, mas também no seu bairro” (TUAN, 1983, p.148).

### 2.3 RESSIGNIFICANDO A IDENTIDADE DO LUGAR

Segundo Tuan, quando uma sociedade atinge um determinado grau de desenvolvimento e complexidade, as pessoas passam a observar e apreciar a relativa simplicidade da natureza. O sentimento pelo campo, falado anteriormente, apareceu apenas quando grandes cidades foram construídas, e as pressões da política e da vida burocrática tornaram a paz rural mais atrativa. É um sentimento romântico, pois nada tem a ver com a compreensão real da natureza. Na Europa, o sentimento pelo campo se manteve como uma convenção literária, que se transformou ao longo dos tempos pela divulgação e plantas das propriedades rurais. Já nos Estados Unidos o sonho das virtudes humanas se transformou em programa político, “o terceiro presidente da República estava disposto a subordinar a riqueza nacional e o poder a um ideal agrário; e o povo americano respondeu favoravelmente à ideia”. (TUAN 1980, p. 124).

O campo é amplamente aceito como a antítese da cidade, independente das condições de vida destes dois lugares. O meio acadêmico tende a ver o espectro urbano-rural como uma dicotomia fundamental. No entanto, é óbvio que a natureza virgem ou selvagem, e não o campo, é o oposto da cidade (TUAN, 1980).

Sobre o sentimento das pessoas pelo lugar o autor acrescenta:

A Terra, devido aos seus vários efeitos, não é vista em todas as partes como a morada final da humanidade. Por outro lado, a nenhum meio ambiente falta poder para inspirar a devoção, pelo menos de algumas pessoas. Em qualquer lugar onde haja seres humanos, haverá o lar de alguém - como todo o significado afetivo da palavra (TUAN, 1980, p. 130).

Para Silva e Fagundes (2010) pode-se pensar o campo como um território específico ou como setor econômico, sendo o significado territorial mais amplo que o significado econômico, que vê o campo apenas como um espaço onde se produz mercadorias.

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (SILVA E FAGUNDES, P. 68, 2010).

Caldart (2010) pondera que uma vez que o campo deve ser visto enquanto lugar, seus moradores e trabalhadores devem ter direito à escola nesse lugar, sem precisar deslocar-se a outros e nela serem respeitados pelo que são. “Como lugar de educação a escola não pode trabalhar “em tese”: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma “educação” a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), e asséptica (CALDART, p. 25, 2010).

Para a autora, não há educação fora de um determinado território, bem como não há cultura, economia e tantas outras dimensões fora dele. Nesse sentido, falar sobre Educação do Campo atualmente e mantendo seus objetivos de origem, exige um olhar que deve estar atento à totalidade sobre suas perspectivas e métodos para interpretá-la, sem desconsiderar uma visão política em seu percurso. “O “do campo”, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à “vida real”, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta (CALDART, p. 25, 2010).

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo (CALDART, p.19, 2010).

Nesse sentido, Zakrzewski, (2004) salienta que currículos e calendários escolares que “desconsideram a realidade do campo, desvalorizam a cultura local, promovendo alterações nos valores socioculturais da população do campo em detrimento aos valores urbanos” (p. 80). E destaca que não é raro que as escolas rurais sejam atendidas por professores oriundos de áreas

urbanas, carregando uma visão de mundo urbano, não tendo formação específica para atuar nas escolas com realidade rural (ZAKRZEWSKI, 2004).

De outro lado, começam a surgir, especialmente no mundo acadêmico, algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, que têm ficado excessivamente centradas nos discursos de determinados sujeitos, priorizando a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das ideias ou, ainda mais restritamente, no plano dos textos produzidos com esta identificação de Educação do Campo. Estes exercícios analíticos são importantes, desde que não se descolem da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos, que constituíram e fazem no dia a dia a luta pela educação da classe trabalhadora do campo. Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores (CALDART, p. 17, 18, 2010).

Para Caldart (2010), há diversos sujeitos sociais na posição de protagonistas da Educação do Campo, porém a autora destaca que nem sempre esses sujeitos possuem as mesmas orientações, objetivos e concepções semelhantes sobre a educação e sobre o campo, o que implica em uma atenção bastante rígida sobre os rumos das atividades na área. Com relação às perspectivas práticas e teóricas sobre a Educação do Campo, a autora aponta:

Uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo “batismo” (nome) assumiu o contraponto: Educação do Campo não é Educação Rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação. A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, p. 16, 2010).

É a partir dessa perspectiva que a Educação do Campo deve ser vista, não como uma ideologia a ser implementada e a que a educação deverá se sujeitar, a Educação do Campo não é uma nova proposta de educação, ela, enquanto uma crítica à realidade vivida historicamente se afirma na educação brasileira e luta pelo reconhecimento de uma concepção de educação e de campo. Nesse sentido, é preciso considerar a realidade e a especificidade da realidade do campo e assim construir políticas públicas e fazeres na educação e na pedagogia que considere os sujeitos e suas práticas sociais e assim entender como esses sujeitos se tornam humanos e

sujeitos coletivos em seus lugares (CALDART, 2010). Essa ideia vem de uma visão mais ampla de educação, visão essa que parece ser uma tendência nas práticas pedagógicas e nos pensamentos do século, é preciso saber entender que escola e educação não são a mesma coisa e que a educação escolar não é a única educação existente, porém “é preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais” (CALDART, p. 22, 2010).

[...] a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. Para isso, faz-se necessário que se promovam no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (MOLINA & FREITAS, p. 25, 2011).

Destaca-se assim as principais questões a serem enfrentadas pela escola para que a mesma atue de acordo com os princípios da Educação do Campo. Em um primeiro momento é necessário lembrar que antes de se pensar na transformação da escola, é preciso pensar a sua finalidade e o que fundamenta seus princípios em seu projeto de formação de sujeitos, pois para uma prática educativa é necessário uma visão de mundo e concepção de ser humano, em um modo de pensar processos de humanização e formação das pessoas. Assim, se faz necessário distinguir os objetivos de formação e os objetivos da educação escolar, afim de que os objetivos escolares se alinhem à resposta político-filosófica que se realizar em relação à pergunta sobre a construção de uma nova sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro desse projeto (MOLINA & FREITAS, 2011).

O segundo aspecto que deve ser transformado na escola do campo, é que os processos de ensino e aprendizagem estejam de acordo com o contexto de vida dos estudantes, uma vez que vivem no campo. É preciso desenvolver atividades e práticas pedagógicas que considerem e se utilizem da realidade em que vivem a fim de ressignificar esse lugar com conhecimento científico (MOLINA & FREITAS, 2011). Em outras palavras:

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões

formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora na vida real se apresentem articuladas, imbricadas, às vezes mesmo em simbiose.. (MOLINA & FREITAS, p. 27, 2011)

Ainda para os autores:

Uma das principais características exitosas dessa estratégia, que vincula os processos de ensino-aprendizagem com a realidade social e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula (MOLINA & FREITAS, p.27, 2011).

As autoras apontam que essas mudanças muito necessárias às escolas do campo, necessitam de um educador comprometido com esse processo de transformação das EC, além disso, esse educador precisa compreender seu papel nesse processo. Para tanto, é preciso formar educadores que ultrapassem a compreensão do meio rural, mas que vivam nas comunidades rurais onde as escolas se localizam (MOLINA & FREITAS, 2011).

Porém, há uma distância entre esses projetos e as reais necessidades da população do campo, isso se dá também no processo de exclusão nos processos de tomadas de decisão e de gestão pública dessas populações, muitas vezes não participando de proposições de projetos para sua própria realidade. Isso implica no fracasso que muitas vezes acontece com vários projetos destinados à essa realidade (LEITE, 1999, apud ZAKRZEWSKI, 2004 ).

Por fim, entende-se que é por meio da cognição, percepção, afetividade e memória, que reconstroem-se os mundos vividos, resgatando a multiplicidade das imagens do meio ambiente, pois é neste resgate que também reside a identidade do ser humano, a conservação de seus testemunhos, seu legado cultural, a narrativa da própria história de vida, através das paisagens de seus espaços e lugares (GUIMARÃES, 2002). Dessa forma, considerando a realidade de cada um, como elemento fundamental para que as pessoas construam sua percepção sobre os lugares, uma vez que são dotados de uma subjetividade singular, nota-se que essa realidade pode dizer respeito a um grupo de pessoas que possuem alguma identificação coletiva com o meio, por pertencerem a um mesmo grupo social que compartilha interesses em relação ao lugar (SILVA, 2014).

### 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Neste capítulo será apresentada a abordagem teórica sobre Educação Ambiental e sua relação com os processos de aprendizagem escolares dentro e fora da sala de aula, bem como salientar a importância de atividades ao ar livre.

#### 3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A educação ambiental e a geográfica seguem perspectivas teóricas que se aproximam com mecanismos de ensino e aprendizagem que alternam seus ritmos de forma tão próxima que transmitem uma abordagem interdisciplinar. Isso as leva a diversos métodos que se pautam em múltiplas relações da sociedade com a natureza, e é a partir da internalização do conceito de lugar que as pessoas conseguem estabelecer as relações necessárias para o entendimento das dinâmicas locais e globais (PORTELA *et.al.*, 2013).

Ao se abordar a educação no Brasil é sempre oportuno recorrer a Paulo Freire, por sua densidade e coerência em suas formulações, seu conceito de educação, compatível com o da educação ambiental, que se refere à ação simultaneamente reflexiva e dialógica, mediatizada pelo mundo, que possui na transformação permanente da vida, o meio para a conscientização e o saber e agir de educadores e educandos (LOUREIRO, 2004).

Inspirando-se nas perguntas presentes em Tiriba (p. 73, 2017): “como as crianças matriculadas nas Instituições de Educação Infantil (IEI) vivem a sua existência? Que concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento orientam as suas rotinas? Como se relacionam com o mundo que está para além das paredes e dos muros escolares?”. Inicia-se nesse capítulo uma breve abordagem teórica sobre a Educação Ambiental na escola, sobretudo em relação ao Ensino Fundamental.

Para Tiriba (2017) as crianças estão submetidas a rotinas escolares que não incentivam suas potencialidades ao não assegurar uma relação próxima dos estudantes com o mundo natural, não desenvolvendo atividades ao ar livre, atividades que incentivam o aprendizado em grupo, levantando questões inerentes à filosofia humana: o que é a natureza e quem são os humanos? Ressalta-se que adota-se neste trabalho a perspectiva do mundo natural apontada em Tiriba (p. 75, 2017) “pensamos a natureza como força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe”.

Nessa perspectiva:

As crianças são seres da cultura, e, simultaneamente, seres da natureza. Realizam um movimento insistente no sentido de manterem-se como tal. Mas esta atração inata pelos universos biótico e abiótico depende de estilos de vida estilos que a alimentem. É a afirmação cultural dessa tendência à proximidade que assegura uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo (TIRIBA, p. 82, 2017).

Ainda segundo a autora, há relações entre a degradação ambiental que presenciamos e desatenção na relação das crianças com a natureza, como os desequilíbrios ambientais gerados pelo capitalismo urbano industrial patriarcal. Dessa forma, há algo comum entre o modelo de funcionamento escolar que submete os estudantes e o modelo de desenvolvimento que submete a natureza: uma prática socioambiental mais ampla, na qual a natureza é desrespeitada, correspondendo às rotinas escolares distanciadas da natureza (TIRIBA, 2017).

Ressaltando-se assim, a necessidade de práticas escolares que considerem e incentivem o contato direto dos estudantes com a natureza, tornando-os mais conscientes da realidade que os cerca. Dessa forma, a educação ambiental incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais em suas atividades e permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais da sociedade, como as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade de nós mesmos. Esta perspectiva se relaciona com a compreensão de que as múltiplas percepções do meio ambiente são parte de um processo de concentração e confronto de interesses na construção da democracia (LOUREIRO, 2004).

A política de educação ambiental para o sistema educacional no Brasil obteve recente regulamentação, que estabeleceu de forma bastante objetiva três aspectos fundamentais. Essa regulamentação considerou atividades relacionadas ao espaço físico; a gestão democrática e a organização curricular nas instituições de ensino da educação básica e superior no país. Essas dimensões apontadas devem ser implementadas nas esferas federal, estadual e municipal, em todas as modalidades da educação básica e superior. Como a educação do campo constitui-se como uma modalidade da educação básica, deve atender a normas estabelecidas para a educação ambiental. Da mesma forma, também é recente as normas que estabelecem a política nacional para a educação do campo, sendo regulamentada a partir última década e consolidada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2013 (ROSA, 2015).

No Paraná, essas diretrizes foram operacionalizadas nas políticas estaduais de educação pela Deliberação Estadual de Educação Ambiental para o Sistema de Ensino do Paraná, tendo sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná em 2013. Já para a educação do campo as normativas foram: as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, elaborado pela



Secretaria Estadual de Educação em 2006 e o Parecer aprovado em 2010 por este mesmo Conselho Estadual de Educação e que trata das normas que estabeleceu os princípios para a implementação da Educação Básica do Campo para o Sistema Estadual de Ensino Paraná. (ROSA, 2015). Para tanto, os princípios que fundamentam e orientam a fim de integrar essas políticas devem constar nos fundamentos da gestão escolar que consistem nos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Curso da Educação Básica e Profissional, bem como nos Planos de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógicos de cursos da educação superior, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Deliberação Estadual de Educação Ambiental (PARANÁ, 2013).

Os princípios gerais que norteiam a EA são: a) a sensibilização, como um alerta, é o primeiro passo no processo de alcance do pensamento sistêmico; b) a compreensão: é conhecer os componentes e os mecanismos que regem os sistemas naturais; c) a responsabilidade: reconhecimento do ser humano como protagonista desse processo; d) a competência, como capacidade de avaliar e agir no sistema; e) a cidadania: a participação ativa no resgate de direitos e promoção uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade (EFFTING, 2007).

A EA é uma ampla e complexa dimensão da educação, e se caracteriza por uma grande diversidade de teorias e práticas, e dessa forma não pode ser entendida no singular, pois as diferentes percepções de EA carregam valores subjetivos muito profundos, uma vez que se inscrevem em processos históricos, espirituais, culturais e informacionais, que se somam em diferentes perspectivas de processos educacionais (ZAKRZEVSKI, 2004).

Dessa forma, entende-se que já na década de 1990, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) – inovava no sentido de reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença na educação, estabelecendo que os sistemas de ensino devem promover adequações educacionais às singularidades da vida no campo e de cada região, com conteúdos curriculares e métodos adequados às necessidades e realidades locais; como organização curricular própria, adequação do calendário escolar às fases agrícolas e condições climáticas; adequações às características do trabalho no meio rural, ou seja, mudanças profundas e significativas, não apenas propondo uma adaptação simplória da educação urbana para o meio rural (ZAKRZEVSKI, 2007).

Adotando essa mesma perspectiva:

EA respeita e valoriza os diversos saberes, reconhecendo que todos são iguais por direito. Neste cenário será preciso reivindicar uma educação capaz de romper com a lógica da autoridade racionalidade, permitindo que os conceitos possam ser construídos através dos afetos, da gratuidade, da emoção, da gestualidade e das



emoções. Certamente o grande mestre Paulo Freire era sábio em nos dizer que era necessário temperar nossa racionalidade com boas doses de paixão. A utilização do corpo inteiro possibilitará, assim, novas buscas de significados, essências e imaginações criadoras num mundo que, muitas vezes massacrado pelas intolerâncias urbanas, busca desencadear o sentido educativo adormecido em cada sujeito (ZAKRZEWSKI, p. 84, 2004).

Entendendo a escola como um lugar no qual os estudantes desenvolvem seus processos de socialização, estabelecendo relações pessoais e afetivas também com o lugar, estabelecer posturas e comportamentos que não agridam o meio ambiente devem ser aprendidos na prática nessa fase escolar para contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, para tanto a escola deve oferecer aos estudantes conteúdos ambientais de maneira contextualizada com sua realidade (MEDEIROS, MENDONÇA *et. al.*, 2011).

Em relação aos seus aspectos teóricos-metodológicos, a Educação Ambiental é demarcada por “campos ambientais em disputa”, que visam garantir a hegemonia de posicionamentos em sua atuação institucional, acadêmica e social. Assim, observa-se que “há um campo de aproximações em relação às concepções de educação ambiental e educação do campo na medida que se identificam a existência de elementos comuns entre tais concepções” (ROSA, p. 265, 2015).

### 3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORA DA SALA DE AULA

O objetivo desse tópico é fazer reflexões sobre o processo de emparedamento que as rotinas escolares impõem aos estudantes e as possibilidades de realização de atividades fora do espaço escolar. A autora aponta o desrespeito ao direito dos estudantes de deslocarem-se e movimentarem-se livremente em ambientes naturais durante as atividades escolares (TIRIBA, 2017).

Para Sauv   (2005) a Educa  o Ambiental   uma dimensão essencial da educa  o, aspecto fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas, através da rela  o com meio onde se vive, ou seja, o mundo que todos compartilham. A EA objetiva promover dinâmicas sociais que se iniciam na comunidade local e que depois se expandem em redes de solidariedade maiores, promovendo uma abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e maior compreensão dos problemas que se apresentam e solu  es mais criativas para eles. A EA também nos incita a explorar os vínculos existentes entre a identidade, a cultura e a natureza, e tomar consciência de que através da natureza, nos reencontramos com

parte de nossa identidade humana, de ser vivo entre os demais seres vivos, sendo importante também reconhecer os vínculos entre a diversidade biológica e a cultural, valorizando-a (SAUVÉ, 2005).

Nesse sentido:

A premissa fundamental da sociedade ocidental é a de que os humanos são seres que estão para além dos demais seres da natureza. O afastamento das crianças em relação ao mundo natural é uma das consequências desta visão de mundo, que se assenta em uma concepção ontológica da natureza como racionalmente organizada; que, epistemologicamente, se apoia na ideia da razão como instrumento de abordagem e compreensão da realidade; e, finalmente, se sustenta na concepção antropológica de um ser humano definido por sua atividade mental (PLASTINO, 1994; 2001 apud TIRIBA, p. 74, 2017).

No que tange a educação ambiental na perspectiva do lugar onde as atividades se realizam,

As relações estabelecidas no lugar, a identificação com o lugar e esse conhecimento do lugar enquanto espaço vivido traduz-se em uma dimensão de decodificar as imagens, a representações construídas pelos professores e estudantes em sua trajetória de vida, que são suportes para a educação ambiental formal. Assim, concluímos que a problemática ambiental nos dias atuais nos remete à apreensão do lugar vivido, perpassando o cotidiano conjugado aos acontecimentos em escalas regionais, nacionais e internacionais, o que caracteriza a complexidade das questões ambientais (BISPO e OLIVEIRA, p. 77, 2007).

Ter conhecimento do lugar vivido, sempre carregado de sentimentos, possibilita o entendimento das representações de educação ambiental e meio ambiente e, sobretudo, indica caminhos de ação na educação ambiental formal, porque ela é também construída a partir dos diversos significados que compõem o lugar onde se vive e da multiplicidade de ações que se dão no cotidiano (BISPO e OLIVEIRA, 2007).

Assim:

Então o processo educativo passa por desvelar a origem dos problemas socioambientais, que estão para além das salas de aula, na realidade cotidiana da vida social e não apenas, como tradicionalmente tem acontecido, nos restringirmos às descrições informativas das consequências da degradação como conteúdo apontando unicamente soluções pela via tecnológica (GUIMARÃES, p. 89, 2007).

Ainda para o autor,

Um caminho percebido por esta perspectiva crítica é o da ampliação do ambiente educativo para além dos muros da escola superando a fragmentação e a dualidade que tradicionalmente não se complementam entre educação formal (escolar) e não-formal. É o processo educativo de a escola estar integrada, interagindo com os movimentos externos a ela, presentes nas comunidades. Isso se contextualiza no processo formativo das ações cotidianas de constituição da realidade próxima, local, na comunidade à qual a escola está inserida, mas sem perder o sentido que esta realidade

próxima é influenciada e influi na constituição da realidade global (GUIMARÃES, p. 91, 2007).

Nesse processo educacional, o estudante deve ser estimulado a realizar uma reflexão crítica para que possa se transformar individualmente e, simultaneamente, subsidiar uma prática que busque transformar a sociedade. Essa forma de conscientização ocorre por intermédio de uma formação que incentive o exercício da cidadania aliado ao exercício do enfrentamento das questões socioambientais contemporâneas. Essas atividades realizadas por meio de intervenções educativas se contextualizam para além dos muros das escolas e das salas de aula, já que na interação com sua comunidade pode produzir uma interpretação da realidade vivida e promover uma reformulação da realidade e como ela se constitui gerando, assim, um novo conhecimento, que proporciona novas práticas que promovem transformações (GUIMARÃES, 2007).

O contexto ambiental fornece estímulos sensoriais, e nos leva à percepção de imagens ligadas aos temperamentos individuais e às forças culturais presentes em determinados períodos históricos, e, em consequência, gera-se sentimentos e valores relativos aos lugares, através das experiências, os lugares transformam-se, ganhando novos símbolos e significados de nossas vidas (GUIMARÃES, 2002).

### 3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

A Educação Ambiental no Brasil foi estabelecida a partir da aprovação da Lei nº 9.795, de 27/4/1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25/6/2005, estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A definição da educação ambiental está posta em seu artigo 1º, como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (LIPAI, *et. al.*, 2007).

De acordo com os documentos citados acima, “No início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação (LIPAI, *et. al.*, p. 31, 2007).

Quando ensinada e legitimada como tema transversal nos currículos e, ministrada a partir do ensino fundamental nas escolas, há um processo de ensino-aprendizagem recíproco entre professores e estudantes, uma vez que os professores aprendem com as experiências dos estudantes, que por sua vez constroem ou reconstróem formas de ver e entender o meio ambiente. Por isso, esse conteúdo a Educação Ambiental é indissociável do conceito de lugar (PORTELA *et. al.*, 2013). Assim, a educação ambiental estimula a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente. É intenção da Educação Ambiental promover o conhecimento científico sobre o meio no qual se vive, alertando sobre os impactos das intervenções humanas, ela promove a reflexão e a resolução de problemas ambientais a partir do pensamento crítico (PORTELA *et. al.*, 2013).

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar em relação à dimensão ambiental, é capaz de incentivar iniciativas que podem ir além do ambiente escolar, podendo atingir o bairro no qual a escola se insere, como comunidades próximas onde residem estudantes, professores e funcionários (EFFTING, 2007). SOUZA (2000) sugere o estreitamento das relações dentro e fora da escola, como um elemento bastante útil na conservação do ambiente, principalmente o ambiente onde a escola está inserida.

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares (EFFTING, p. 25, 2007).

Na mesma perspectiva:

Implementar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes (EFFTING, p. 27, 2007).

Segundo OLIVEIRA (2000) são três as dificuldades a serem vencidas no processo de implementação da Educação Ambiental nas escolas: 1) a busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque disciplinar para interdisciplinar; 2) a barreira da estrutura curricular, sobretudo em relação à grade horária, conteúdos mínimos, avaliação, etc; 3) a sensibilização dos professores para a mudança de uma prática estabelecida diante das dificuldades de novos desafios e reformulações que exigem trabalho e criatividade.

Para Andrade (2000) a escola precisa se posicionar “por um processo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos”.

Ao implementar um projeto de Educação Ambiental, estaremos trabalhando para facilitar que os estudantes e à população em geral tenham uma compreensão fundamental dos problemas ambientais existentes inerentes à presença humana no ambiente, refletindo sobre sua responsabilidade e sobre desempenhar um papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolveremos desta maneira, as habilidades e valores que levarão ao processo de reavaliar suas atitudes diárias e as suas consequências no meio ambiente em que vivem (EFFTING, 2007).

Trabalhar com Educação Ambiental nas escolas implica na necessidade de o professores estarem preparados e adquirirem conhecimento sobre a temática para realizar atividades com os estudantes dentro ou fora da sala de aula, uma vez que os educadores assumem o papel de mediadores nas discussões sobre as questões ambientais, contudo isso não implica em afirmar que o professor deva saber sobre o meio ambiente para desenvolver um trabalho de qualidade com seus estudantes, mas sim que ele esteja preparado e principalmente disposto a buscar conhecimentos e informações para fomentar as discussões entre os estudantes. Para isso é preciso que o educador busque junto com os estudantes mais informações sobre as questões que envolvem a temática ambiental, com o objetivo de desenvolver neles uma postura crítica diante da realidade ambiental no âmbito local, nacional e global sucessivamente (MEDEIROS, *et. al.*, 2011).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais o meio ambiente passa a ser um tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental, neste período, de 1ª a 8ª séries, hoje de 1ª a 9º ano. Deve-se lembrar que já há muitos professores trabalhando com a temática da Educação Ambiental de maneira bem simples, de acordo com suas possibilidades com seus estudantes, com atividades como reflorestando o quintal da escola ou da casa dos estudantes. Ensinar a preservar o meio ambiente é preparar um mundo melhor para o futuro e principalmente reconhecendo o lugar da humanidade como figura central dos acontecimentos socioambientais. É pensar de maneira inteligente no sentido de colaborar com a natureza para que a sociedade possa viver de maneira harmoniosa e não destrutiva do meio ambiente. Para tanto é necessário o auxílio da educação nesse processo. Contudo, salienta-se que a EA não deve ficar restrita ao ambiente escolar, deve-se trabalhar no sentido de que ela alcance o

ambiente familiar e de trabalho das famílias. É necessário que se caminhe para além da simples informação, é preciso entendimento e compreensão da vida humana em suas relações pessoais e com a natureza (MEDEIROS, *et. al.*, 2011).

Desta forma, Segura aponta que (2001, p. 21):

A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de “ambientalização” da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização.

Cabe ressaltar que para muitos professores não é fácil trabalhar temas transversais no cotidiano escolar, como é o caso da Educação Ambiental, pois é comum salas de aula lotadas, com muitos conteúdos para serem trabalhados durante o ano letivo, que deve ser cumprido segundo a grade curricular. Porém, é preciso ministrar aulas que preparem as crianças para a vida social, trabalhando o conteúdo de forma mais concreta, possibilitando um aprendizado mais significativo e contextualizado à realidade, sobretudo considerando a realidade socioambiental contemporânea (MEDEIROS, *et. al.*, 2011).

## 4 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

### 4.1 HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CIPRIANO LIBRANO RAMOS

O relato a seguir é um misto de exemplificação da escola estudada com dados de pesquisa. A escola pesquisada não possui data específica que comprove seu tempo de funcionamento. O primeiro documento que a Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá possui, em relação à escola, é a autorização da Secretaria de Estado da Educação para seu funcionamento sob a Resolução 3.768/82 (Anexo A). Em 1983, o então prefeito José Vicente Elias, decreta (Decreto 1.281) que fica criada a Unidade Escolar “Escola Municipal da Colônia Pereira” (Anexo B).

Apesar de não existir documentação oficial comprovando a existência da escola anterior a esta data, relatos de moradores antigos confirmam que a mesma existe desde o século XIX, quando chegaram os primeiros imigrantes italianos. “Meu avô foi o primeiro professor, dava aula voluntariamente à noite em sua própria casa, ele era seminarista na Itália e havia desistido pouco antes da ordenação por não ter vocação”, relatou Catarina Sinhori Batistel, moradora local, neta de Vitório Batistel.

Nascida em 02 de janeiro de 1927, Catarina diz que estudou na Escola Mista da Colônia Pereira, e que possuía esta denominação “Mista” porque atendia ambos os sexos, sua primeira professora chamava-se Astrogilda e a escola funcionava perto da Pedra Grande. Lembra-se que estudou pouco tempo com a professora Astrogilda, que logo veio outra professora, Maria “Nania” do Rosário. “Nania” era a forma que as crianças que ainda não frequentavam a escola chamavam-na, um apelido ao nome Maria. Maria do Rosário ia frequentemente na casa dos pais de Catarina e Zelma, Guerino Batistel e Rosa Sinhori para fazer e assar pão, alimento que garantia parte do seu sustento semanal já que não residia na comunidade e ficava nos aposentos da própria escola.

A irmã de Catarina, Zelma Sinhori Batistel, nascida em 03 de fevereiro de 1937 também estudou na Escola, mas relata que quando ingressou era uma outra professora, Judith Ferreira Zamboni, primeira professora nascida na Colônia. Zelma lembra que em um ano letivo, apenas ela e seu irmão estavam frequentando a escola e ela corria o risco de fechar.

Outra estudante desta época, Olindamil Dias, nascida em 11 de fevereiro de 1942, relembra que a escola era chamada Escola Isolada da Colônia Pereira, a sala de aula funcionava

na própria casa da professora Judith, juntamente com a igreja católica. A escola ficava nos fundos da igreja. As turmas eram divididas por série. Pela manhã, estudantes de 3ª e 4ª série, à tarde 1ª e 2ª série. Não havia merenda, os estudantes levavam seu próprio lanche, o qual era compartilhado entre todos.

Uma inspetora vinha aplicar uma avaliação oral e escrita para todas as séries, era exigido o conhecimento em todas as disciplinas. A prova vinha impressa, além das questões escritas e do texto para leitura, ainda havia questões orais complementares de História. As perguntas mais comuns eram referentes às datas históricas do nosso país como Independência do Brasil, Proclamação da República, Libertação dos Escravos. A tabuada também era cobrada oralmente, assim como as capitais brasileiras.

No Núcleo Regional de Educação de Paranaguá praticamente não há documentos antecedentes a data oficial de funcionamento em 1982, a funcionária Eloína Oliveira do Carmo procurou entre os arquivos correspondentes ao estabelecimento, mas há pouco registro, porém há um que prova com maestria o que foi dito pela Olindamil (Anexo C). A data do exame é, no mínimo, duas décadas posteriores ao relato de Olindamil. Hoje, quase meio século depois, é possível perceber que o sistema de avaliação pouco mudou. A Secretaria Municipal de Educação aplica bimestralmente uma avaliação valendo metade da nota do estudante. A preocupação continua na detenção de conteúdos e não no desenvolvimento dos estudantes.

Olindamil Dias relembra fatos marcantes da sua época como aluna, uma descrição com muito carga afetiva era a rotina adotada em algumas datas religiosas. Uma delas era a sexta-feira Santa, onde pela manhã, as crianças cobriam todos os quadros da via sacra da igreja com tecido preto. Depois que os moradores voltavam da roça, punham sua melhor roupa e iam para igreja, onde faziam o velório simbólico de Jesus Cristo. Nesta época, a maioria dos moradores pertenciam ao catolicismo, já que não havia outra igreja na comunidade. Ficavam ali em oração, era um momento de silêncio e respeito, as crianças também compreendiam isso.

As dez horas da manhã de sábado de Aleluia, todas as crianças estavam na escola para retirar o pano dos quadros e se dirigir ao riozinho que havia atrás da escola, onde a professora Judith as levava para que lavassem os olhos, dizia que a água purificaria sua visão para que sempre pudessem enxergar o bem e se desviar do mal.

Outra lembrança era em relação ao dia de Finados, onde as crianças confeccionavam coroas com papel crepom e arame. A professora comprava papel de todas as cores e ensinava como fazer flores com ele, depois de recortar todas as flores, era hora de montar estas coroas. Muitas coroas eram feitas e depois iam ao cemitério distribuir entre todas as cruzes. Quase não



existiam túmulos, eram feitas covas e sinalizadas com cruz. O cemitério ficava colorido, repleto de coroas de flores. Segundo Olindamil, elas não tinham medo de ir ao cemitério, iam felizes para enfeitá-lo.

Ela também se recorda da visita de um homem na escola. Ele chamou a professora para conversar, os estudantes permaneceram fazendo suas atividades. Ao retornar, a professora contou-lhes que ali onde funcionavam a escola e a igreja, passaria a rodovia que ligaria Paranaguá a Matinhos e que ambas seriam demolidas. O homem era o topógrafo que estava fazendo as análises iniciais. Todos receberam a notícia com muita tristeza. Isso ocorreu em 1954, somente em 1987 ela foi inaugurada, trinta e três anos após duas estacas terem sido colocadas em frente à sua casa/igreja/escola.

O Estado era o responsável pela construção da nova escola e assim que foi notificado da construção da rodovia, providenciou um novo local para sede da escola, porém a igreja não funcionaria no mesmo espaço porque a escola era, por obrigação, laica. A anterior funcionava juntamente com a igreja porque o espaço físico não pertencia ao Estado. Sendo praticamente uma comunidade católica, era urgente a construção de uma nova igreja, antes que a atual fosse demolida. Todos concordaram com a ideia de doar espontaneamente um valor para arrecadação da construção da Capela de Santo Antônio. A escolha se deu porque o avô de Catarina e Zelma Batistel Sinhori, Vitório Batistel ex-seminarista, trouxe a imagem deste santo quando veio da Itália.

Angelo Meduna, cunhado da professora Judith, responsável por tudo que envolvia a igreja foi nomeado presidente da Comissão pelo Arcebispo Metropolitano de Curitiba, Dom Emanuel da Silveira D'Elboux, sendo José Batistel, o secretário e a própria Judith, a tesoureira (Anexo D).

Com a autorização da Arquidiocese de Curitiba em mãos, a comissão começou a recolher as contribuições em dezembro de 1954. Tudo era anotado num Livro de Ouro, onde o propósito era deixar transparente todo valor arrecadado. O livro tem várias páginas com todos os registros dos nomes das pessoas que doaram e ao lado o valor que cada qual contribuiu. como pode ser visto nas Figuras 1 e 2.



mostram parte da fachada desta construção, pois até o ano do registro, a escola não havia passado por nenhuma reforma, apenas por pinturas.

FIGURA 3 – ESTUDANTES NA FRENTE DA FACHADA ANTIGA DA ESCOLA MUNICIPAL DA COLÔNIA PEREIRA



Fonte: acervo de Clicia Ramos de Souza, 1981.

FIGURA 4 – ALUNAS NA FRENTE DA FACHADA DA ESCOLA MUNICIPAL DA COLÔNIA PEREIRA



Fonte: acervo de Clicia Ramos de Souza, 1981

OBS: eu estou nesta foto, sou a primeira da direita para esquerda, era ouvinte, ainda não estava matriculada.



Judith permaneceu como professora por aproximadamente 20 anos, quando decidiu ir embora com sua família para Curitiba em 1959. Em seu lugar assumiu Venefrida Maria Meduna, mais conhecida por todos como “Nini”. Era também moradora da comunidade, ela e sua família (seu esposo e quatro filhos) passaram a morar no espaço desocupado pela professora anterior.

O Estado foi responsável pelo pagamento das professoras e pelo funcionamento da escola até dia 25 de março de 1967, sábado de “Aleluia”, quando Nini também decidiu ir embora para Curitiba. Na quinta-feira, dia 23 de março, dois dias antes de sua partida, ela mandou um bilhete para uma jovem moradora da Colônia, Clícia Ramos de Souza, conhecida como Rosa. No bilhete dizia: “Rosa venha dar aula pra mim na segunda-feira, se eu não pagar, Deus paga”.

Clícia tinha recém completado 16 anos no início do mês, havia estudado até a 6ª série do ensino fundamental em Paranaguá, morava com uma de suas irmãs para frequentar o Colégio São José, porém a saudade da família a fez abandonar seus estudos. Na segunda-feira, após o domingo de Páscoa, ela começou a dar aula. Não houve nenhuma oposição do Estado, nenhum representante veio averiguar ou assumir a responsabilidade da nova professora. Ela ficou trabalhando sem vínculo algum com os órgãos responsáveis durante alguns meses.

Moradores e pais de estudantes, Angelo Meduna, Alfredo Fanini e Manuel Bugalo, decidem conversar com o então prefeito, Nelson de Freitas Barbosa, e pedir que ela fique como professora devido a sua dedicação. Ele vem até a Escola, onde a encontra com roupas remendadas, o que era fato comum entre todos os moradores e informa que ela começará a receber seu salário, depois de 8 meses trabalhando sem remuneração alguma.

FIGURA 5 – PROFESSORA CLÍCIA RAMOS DE SOUZA E ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL DA COLÔNIA PEREIRA



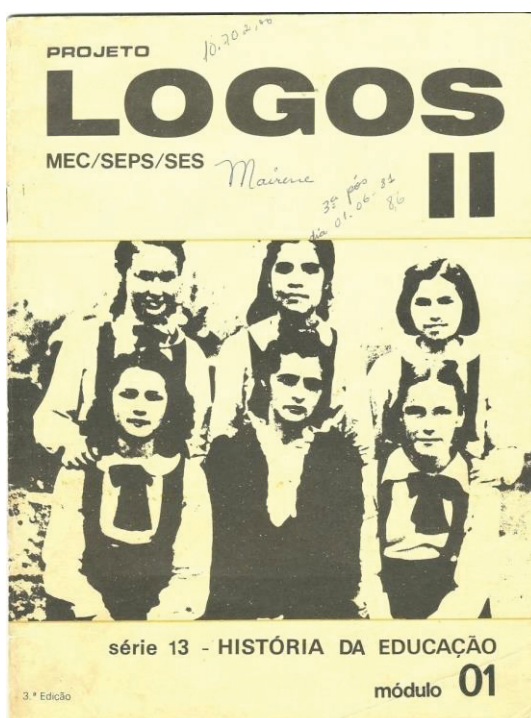
Fonte: acervo de Clícia Ramos de Souza.

O tempo foi passando e ela permaneceu como professora, trabalhou sozinha por 16 anos, chegou a ter 40 estudantes na classe multisseriada. Fez diversos cursos de capacitação para poder exercer a profissão, já que não possuía diploma do magistério. Entre eles, o Projeto Logos II, lançado pelo MEC que capacitava professores leigos que, na sua maioria, trabalhava em escolas rurais localizadas nas ilhas e colônias.

O Projeto Logos II visava atender professores não formados ou titulados em nível de 2º grau, na época muitos professores não tinham a formação no 1º grau completo. Clícia havia parado na 6ª série e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 que tornava obrigatória a formação mínima para atuação dos professores, ela precisou cursar. O mesmo era ofertado no Colégio Estadual José Bonifácio em Paranaguá. O curso era composto de duas áreas de conhecimento: a Formação de Professores, a qual trabalhava toda a didática e metodologia e a outra área era a Educação a Distância (EaD), com resolução de atividades correspondentes à série (Figura 6).

Clícia recorda que o material não refletia o perfil dos formadores; apesar dele ser “rígido”, idealizado para aquele momento da Ditadura Militar, os formadores buscavam uma construção a base do diálogo, da reflexão e do desenvolvimento do professor primeiramente, para assim conquistarem o mesmo resultado em suas práticas educacionais.

FIGURA 6 – CAPA DE UM DOS LIVROS DO PROJETO LOGOS II



Fonte: Brasil (1980).

O curso era uma integração entre os municípios do litoral, nele ela tinha oportunidade de compartilhar seus anseios, seus temores e perceber que era muito parecido com os dos colegas. As dificuldades eram as mesmas em qualquer município e o sonho de ter o diploma, também. O curso teve duração de três anos, iniciou em outubro de 1976 e terminou em dezembro de 1979. Recebeu seu certificado de conclusão do Magistério em 1981 (Anexo E).

Em março de 1997, após 30 anos dedicados à docência, se aposenta. Clicia ainda é a professora referência na comunidade, porém poucos sabem seu nome, é conhecida por todos por Dona Rosa, apelido este que lhe foi dado no batismo pelo padre. Na ocasião, disse que Clicia era nome de flor e que seria melhor então chamar de Rosa. Assim ficou. Sua dedicação foi reconhecida oficialmente quando em 2003, na primeira reforma significativa da escola, foi dado o nome de seu falecido pai, Cipriano Librano Ramos (Figuras 6 e 7).

FIGURA 7 – INAUGURAÇÃO DA ESCOLA COM O NOME DO PATRONO



Fonte: a autora, 2003 (da esquerda para direita, Clicia Ramos de Souza, sua mãe Ana Francisca Ramos e sua irmã, Normélia Quintino Ramos).

FIGURA 8 – PLACA DA ESCOLA



Fonte: a autora, 2003

Na SEMEDI não foi encontrado nenhum documento com a alteração da nomenclatura. Há apenas uma autorização de funcionamento de 2008, que tudo indica ser o primeiro documento com o registro da inclusão do patrono em sua documentação (Anexo F).

Em 2010, ocorre a última mudança. As escolas rurais do município retiram a palavra “rural” presente deste a metade do século passado e passa a adotar a palavra “campo” em seu lugar, passando a ser Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos. Mais uma vez não houve sucesso na busca dentre os arquivos da SEMEDI que registrem esta alteração, há outra autorização de funcionamento do ano de 2011, onde a nova nomenclatura já aparece (Anexo G).

A escola permanece com a infraestrutura da reforma de 2003, há duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, uma quadra inativa (o solo cedeu, abalando as estruturas), área coberta onde as crianças lancham e um pequeno depósito (Figura 9). Atualmente trabalham seis professoras na escola, uma cozinheira, (contratada de uma empresa terceirizada) e uma auxiliar de serviços gerais. 30 estudantes estão distribuídos nas 5 turmas do Ensino Fundamental, sendo que 3º e 4º ano são turmas multisseriada, não é oferecida Educação Infantil, pois é ofertada no município de Pontal de Paraná, localizada do outro lado da rua. O CMEI Felipe Chemure (Pontal do Paraná) atende todas as crianças da comunidade, independente da moradia estar dentro dos limites do município de Pontal do Paraná ou Paranaguá, o mesmo ocorre com a Escola.



FIGURA 9 – FACHADA ATUAL DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CIPRIANO LIBRANO RAMOS



Fonte: a autora, 2019.

## 4.2 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

A Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos está localizada na Colônia Pereira, região rural da cidade de Paranaguá. Seu acesso é possível pela Rodovia 508, mais conhecida como Rodovia Alexandra a Matinhos, com denominação de Rodovia Elísio Pereira Alves Filho, de acordo com a Lei Estadual 8.459 de 14/01/1987 ou pela antiga Estrada da Colônias que liga o município de Paranaguá a Matinhos, a Figura 10 ilustra essa localização.

FIGURA 10 – RODOVIA 508



Legenda: a estrada encurta a distância da BR-277 com a orla marítima e, ao mesmo tempo beneficia vários núcleos coloniais fundados no início do século. Como se sabe, parte das primeiras correntes de imigrantes europeus se fixou no litoral paranaense, a exemplo de Alexandra, que antes de se tornar uma estação da futura ferrovia Paranaguá - Curitiba foi sede de colônia de 320 italianos localizados por Sabino Tripoli, em 1871. Para bem



avaliarmos o que significa a nova rodovia Alexandra – Matinhos lembraríamos que a mais antiga ligação regular que se fazia entre Paranaguá e Guaratuba tem mais de duzentos anos, de cujo percurso o naturalista francês Saint-Hilaire deixou uma vívida descrição em seu famoso livro de viagens pelo Sul do Brasil no início do século passado. Fonte: DER - Departamentos de Estradas e Rodagens, 2019.

A região não era formada apenas por imigrantes. “A Colônia Pereira, onde vivem aproximadamente 450 pessoas, descendentes de imigrantes holandeses e italianos...” Coletto, (2011). Havia muitos imigrantes, mas também havia nativos. Os imigrantes italianos que se estabeleceram eram trazidos pelo Coronel Elísio Pereira, que segundo a senhora Catarina Sinhori Batistel, o mesmo recebia incentivo do governo brasileiro para instalar os imigrantes e no período de seis meses, repassava este incentivo a eles.

Ainda segundo Catarina, a Colônia Pereira, chamava-se assim pois José Pereira era o responsável pelo repasse do Coronel aos imigrantes. O patrono da escola, Cipriano Librano Ramos, também contava aos seus filhos sobre José Pereira, porém não citava sobre ajuda financeira, dizia que ele foi o primeiro morador da região e por isso a comunidade era chamada assim.

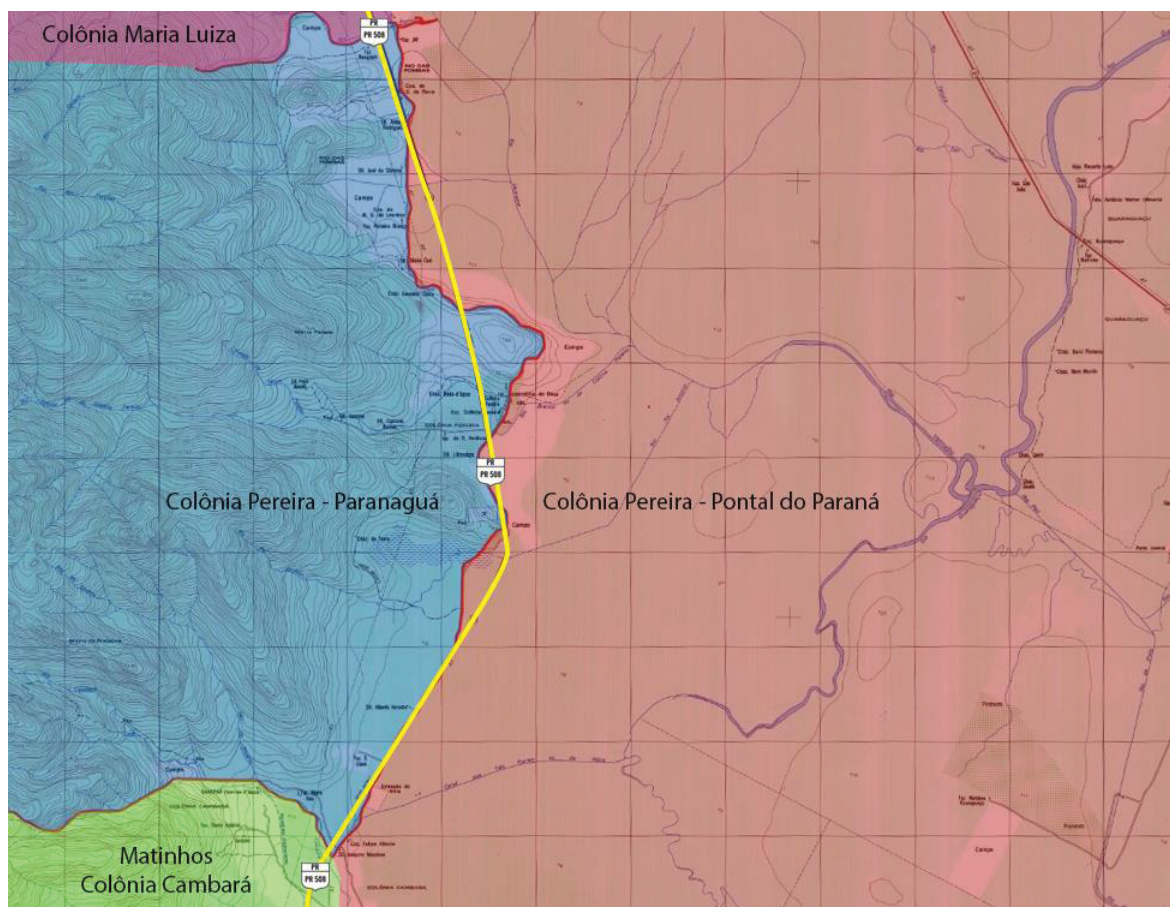
Sua localização faz da Colônia Pereira um lugar muito singular, ela faz fronteira com três municípios, Paranaguá, Matinhos e Pontal do Paraná. A escola também tem uma singularidade: está situada no município de Paranaguá e do outro lado da rua, é o município de Pontal do Paraná (Figuras 11 e 12).

FIGURA 11 – MAPA DA COLÔNIA PEREIRA I



Fonte: IBGE, 1980 (cobertura aérea); 1990 (apoio de campo)

FIGURA 12 – MAPA DA COLÔNIA PEREIRA II



Fonte: IBGE, com adaptação de Tarciso Ramos, 2019.

Este limite geográfico, imposto a partir de 20 de dezembro de 1995, delimitou a comunidade. Assim que houve o desmembramento do município de Paranaguá, moradores (me incluo entre eles), começaram a se preocupar com a distância da sede do novo município criado, já que precisaria cruzar por outro município pra chegar até aqui, Matinhos ou Paranaguá e no atendimento que seria prestado, já que seria a única Colônia da região que pertenceria ao novo município, Pontal do Paraná.

Alguns representantes estiveram no Posto de Saúde, local em funcionamento ainda hoje, e asseguraram aos moradores que a distância não seria impedimento para realizar uma ótima administração. Aos poucos, o discurso que haveria dois municípios “cuidando” da Colônia foi aceito, e principalmente, a comunidade acreditou. Veio a primeira eleição de Pontal do Paraná e com ela muitos problemas. A esperança foi dando espaço a preocupação, foi realizado um cadastro de moradores e somente quem morasse dentro do limite poderia ser atendido no Posto de Saúde de Pontal do Paraná, o município de Paranaguá revidou: somente

moradores do seu limite poderiam usar o transporte escolar, única forma de acesso às escolas do Ensino Fundamental II, Médio e Superior.

Neste cenário, não poderia deixar de mencionar a Prefeitura de Matinhos, que mesmo sendo distante de seu limite territorial, já que a Colônia Cambará, última região pertencente ao município citado, está aproximadamente há 6 quilômetros de distância, ainda assim disponibilizou e ainda disponibiliza transporte escolar nos três períodos aos estudantes. Paranaguá oferta no período da manhã e noite. Pontal do Paraná não fornece.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Os estudantes que participam desta pesquisa têm entre 6 a 14 anos (1º a 5º ano), ao todo são 30 crianças que estudam na Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos. A participação deles nas atividades é dividida de acordo com a faixa etária/ano. No início da realização das aulas práticas (2018), imaginei que todos poderiam participar de tudo, porém vi que era inviável. Até mesmo pelo número de estudantes.

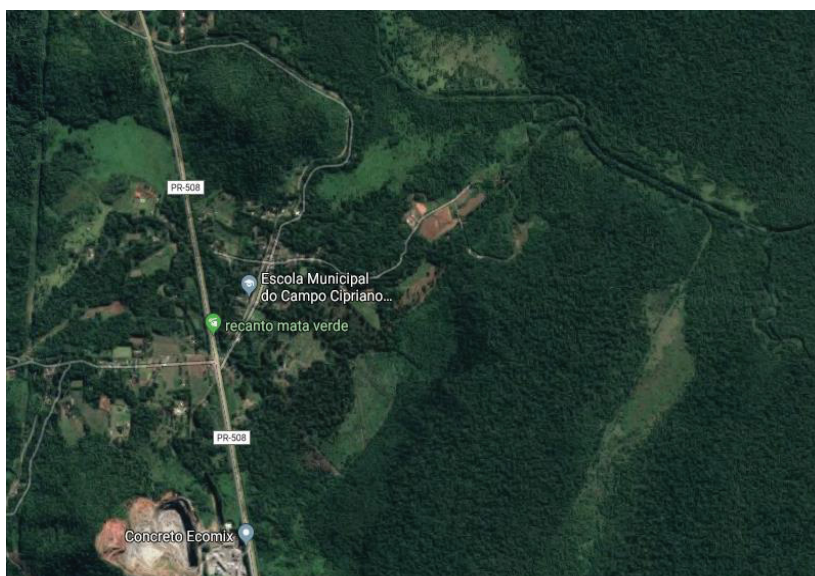
Comecei então a planejar de forma diferente, procurando desenvolver com aqueles que estavam se despedindo da escola, os estudantes de 4º e 5º anos. A compreensão da proposta foi melhor aceita com este público. Mais maduros, entendiam que o silêncio era necessário por alguns minutos, que a imobilidade fazia parte da interação com o meio ambiente e tudo a nossa volta. A relação espaço/corpo, presente nesta faixa etária, também colaborou para que não oferecesse riscos aos estudantes, como na travessia por dentro da cachoeira e caminhada na trilha estreita, por exemplo.

Para este ano (2019), uma nova adaptação foi feita para conclusão da pesquisa. O número de estudantes atual destas duas turmas com a qual trabalhei ano passado é grande e como temos turma multisseriada, não posso simplesmente escolher “4º ano vocês saem da sala, 3º ano vocês ficam”. Por este motivo, a conclusão do projeto ocorreu com estudantes do 2º ano, que têm entre sete e oito anos (5 estudantes) e os estudantes do 5º ano, dentre nove a quatorze anos (10 estudantes) pelos quais sou a professora regente.

Ao todo quinze estudantes foram o foco do estudo. Destes, dez são filhos de ex-estudantes (meus estudantes) da escola, alguns vieram “reclamar” que na época deles eu não fiz esta exploração, não os levei pra conhecer o entorno. Fiquei surpresa ao ouvir porque foi em tom de cobrança, algo como: “Puxa, a senhora não fez isso com a gente!”. Eu estava sendo cobrada porque não os levei pra explorar “nosso quintal” e eles queriam ter feito isso. Esta

“queixa” começou a se repetir nas reuniões bimestrais e foi quando me dei conta do quanto tem significado pra eles, o quanto este simples gesto de sair com seus colegas pela comunidade tem valor diferenciado e torna-se inesquecível na vida deles. A figura 13 abaixo mostra uma foto de satélite da comunidade.

FIGURA 13 – FOTO SATÉLITE DA COMUNIDADE COLÔNIA PEREIRA



Fonte: Google Maps, 2019.



## 5 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

### 5.1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE JOSEPH CORNELL E YI-FU TUAN

Ao abordar as aproximações teóricas entre esses autores é possível destacar logo de início a proximidade de pensamento em relação a entender a natureza como uma inesgotável fonte de conhecimento e espaço educativo, nesse sentido, Cornell diz: “Eu queria mostrar às crianças que a natureza pode ser uma grande fonte de inspiração; pois ela é a nossa Mãe, e seus ensinamentos são particularmente valiosos para as crianças em crescimento” (2008, p. 20). Logo, para Tuan (1980) a topofilia ou sentimento topofílico é enriquecido através da realidade do meio ambiente quando este se combina com o amor ou com a curiosidade científica.

Outro aspecto que pode ser destacado é a necessidade de utilização dos sentidos e da percepção nas atividades realizadas junto à natureza e como essas percepções variam de acordo com as características das pessoas e as contribuições que podem trazer aos estudantes. Para Tuan (1980), uma pessoa é um organismo biológico, um ser social e um indivíduo único; suas percepções, atitudes e valores são os três níveis do ser. Os seres humanos estão biologicamente bem equipados para registrar uma grande variedade de estímulos ambientais, porém a maioria das pessoas faz pouco uso de seus poderes perceptivos ao longo da vida. E acrescenta que no mundo moderno tende-se a dar mais ênfase à visão em detrimento dos outros sentidos; sobretudo o olfato e o tato, pois requerem proximidade e ritmo lento para funcionar. Os seres humanos respondem ao meio ambiente de várias maneiras, mas poucas baseiam-se na biologia e transcendem certas culturas (TUAN, 1980).

O grupo, expressando e reforçando os padrões culturais da sociedade, afeta fortemente a percepção, a atitude e o valor que seus membros atribuem ao meio ambiente. A cultura pode influenciar a percepção de tal modo que as pessoas verão coisas que não existem: pode causar alucinação em grupo. Quando os papéis de cada sexo são definidos, homens e mulheres, adotam valores diferentes e percebem aspectos diferentes do meio ambiente (TUAN, 1980). Sobre essa mesma temática, Cornell afirma que o segredo é trabalhar os sentidos (tato, visão, audição) e imaginar uma maneira inteligente de ajudar os participantes das atividades na natureza a se concentrar nela (CORNELL, 2008). Na segunda fase das atividades que propõe, que são realizadas através do contato direto com a natureza, Cornell destaca que essas atividades possibilitam entrar plenamente no espírito do mundo natural. Elas ajudam a descobrir um sentimento íntimo e profundo de pertencimento e compreensão. Se as pessoas realmente

querem desenvolver amor pela Terra, elas precisam ter essas experiências, caso contrário, o conhecimento que possuem permanecerá sempre teórico e superficial, e nunca os tocará profundamente (CORNELL, 2008).

Cornell destaca que aprender por meio da experiência não é uma novidade. A originalidade da metodologia que propõe, o Aprendizado Sequencial leva em consideração as várias fases pelas quais uma pessoa passa até chegar a um estado mental em que é possível ter uma experiência direta e profunda. É um método que ajuda as pessoas a se tornarem mais receptivas a natureza de forma mais rápida e eficiente. Por ser baseado na natureza humana, pode ser aplicado com criatividade em qualquer lugar (CORNELL, 2008).

Na medida que se familiariza com as atividades e ganha experiência com grupos de diferentes faixas etárias, o professor vai achar cada vez mais fácil perceber as necessidades e escolher as atividades mais apropriadas para cada grupo e local (CORNELL, 2008).

## 5.2 METODOLOGIA DE VIVÊNCIAS COM A NATUREZA

Em consonância com a abordagem teórica na qual este trabalho se insere, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi o “Aprendizado Sequencial” desenvolvido por Joseph Cornell. Entende-se que este método, ao realizar atividades com crianças em ambiente natural, a fim de aproximá-las da natureza, despertando curiosidade, interesse e experiências significativas de aprendizado junto à natureza, vai ao encontro da perspectiva humanista da Geografia já mencionada, bem como é um método capaz de auxiliar no processo de investigação sobre os sentimentos topofílicos dos sujeitos da pesquisa para com a Colônia Pereira, lugar onde vivem.

A primeira edição do seu livro “Sharing Nature with Children foi publicada em 1979 e foi traduzida em diversas línguas, desde então tem sido usada por diversos educadores ao redor do mundo. Em 1996 foi traduzida para o português com o título de “Brincar e aprender com a natureza” e reeditado em 2005 com o título “Vivências com a Natureza 1”. Joseph Cornell tem viajado pelo mundo ministrando conferências, difundindo seu trabalho que aqui no Brasil é coordenado pelo Instituto Romã.

Segundo o autor:

O renomado botânico, Liberty Hyde Bailey, que fundou o movimento de estudos sobre a natureza, na virada do século 20, disse: “a sensibilidade em

relação a vida e o fruto mais precioso da educação”. Se quisermos desenvolver uma atitude de reverência pela vida, é preciso começar a percepção consciente que, por sua vez, pode se transformar em empatia e amor. A medida que começamos a sentir o que nos une e o que é comum a todos os seres vivos ao nosso redor, nossas ações tornam-se mais harmoniosas e espontâneas de modo que naturalmente nos tornamos mais conscientes das necessidades e bem-estar de todos os seres (CORNELL, 2008, p. 24)

Nesse método o maior desafio é concentrar a atenção de crianças cheias de energia e vivacidade para conduzi-las à experiências profundas com a natureza, sutis e repletas de preciosos significados (CORNELL, 2008). O Aprendizado Sequencial descreve o modo de se utilizar as atividades na natureza com um propósito que segue uma direção. A beleza do Aprendizado Sequencial consiste em mostrar ao educador como começar as atividades a partir do nível do grupo, para então elevar o seu entusiasmo, e guiá-lo à atividades sensoriais e experiências mais profundas (CORNELL, 2008).

O Aprendizado Sequencial divide-se em quatro fases que caminham de uma para outra:

Fase 1: Despertar o Entusiasmo

Fase 2: Concentrar a Atenção

Fase 3: Experiência direta

Fase 4: Compartilhar a Inspiração

Resumidamente cada uma das fases consiste em: a) Fase 1: sem entusiasmo não é possível uma experiência significativa com a natureza. Deve-se considerar o entusiasmo como um interesse crescente e intenso, pois sem isso se aprende muito pouco; b) Fase 2: a aprendizagem necessita de atenção, vai para além do entusiasmo, pois com pensamentos dispersos não é possível estar atento para perceber a natureza ou outra coisa; c) Fase 3: na medida em que se concentra a atenção, a consciência do que se vê, ouve, toca, cheira, aumenta e com mais atenção nos tornamos mais capazes de sintonizar com o ritmo e fluxo na natureza. Essa fase conduz a uma experiência direta com a natureza; e d) Fase 4: ao compartilhar fortalece-se e traz-se a luz nossa própria experiência (CORNELL, 2008).

“O Aprendizado Sequencial permite que você crie inúmeras variações de experiências com a natureza, sendo cada uma delas única e perfeitamente adequada a situação do momento” (CORNELL, 2008, p. 32).

A fase da atenção (fase 2) funciona como uma ponte entre as atividades mais energéticas e divertidas e as que requerem mais atenção. Ainda que possam ser parecidas, as fases 3 (experiência) e 2 (atenção) diferem quanto ao maior potencial que as atividades da terceira fase têm em desenvolver as pessoas diretamente com a natureza. Por exemplo, ao “desligar” o

sentido da visão, as pessoas ficam muito mais alertas para as informações que vêm a partir dos outros sentidos, o que possibilita vivenciar o ambiente com novas perspectivas. Cada uma das atividades de experiência é elaborada para intensificar um ou mais sentidos (CORNELL, 2008).



## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desenvolvida nessa pesquisa foi realizada em três fases: a fase exploratória, fase de pesquisa de campo e a fase de sistematização de dados, isso permite a melhor organização das etapas da pesquisa e visualizar cada método utilizado no desenvolvimento de cada uma das etapas.

### 6.1 FASE EXPLORATÓRIA

Essa fase da pesquisa, aqui chamada de fase exploratória, consiste em conhecer o objeto de estudo e referenciais teóricos. Na qual foram realizadas as primeiras aproximações com os estudantes da Escola, reconhecimento do entorno e áreas ambientais, consulta em legislações ambientais, resoluções, pesquisa bibliográfica relacionada a abordagem teórico-metodológica da pesquisa.

Delimitou-se a partir desse primeiro passo que a pesquisa inicial seria embasada na metodologia de Joseph Cornell, porém com algumas adaptações e variações da mesma. Cornell usa o Aprendizado Sequencial como método em suas atividades, buscando estreitar o laço com o meio natural. O autor e educador naturalista desenvolveu algumas atividades lúdicas com crianças e adolescentes com intuito de despertar o interesse pela natureza, interagindo com ela e principalmente respeitando-a.

A princípio, o principal objetivo era identificar o sentimento de topofilia (afetividade ao lugar) nos educandos, conciliar atividades de Educação Ambiental e ao mesmo tempo promover o pertencimento, a construção da sua identidade naquele espaço físico.

### 6.2 FASE DE PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo se divide em duas fases. Essa fase corresponde ao processo de vivenciar o objeto de estudo e coletar os dados. Nessa fase foram utilizados dois focos metodológicos: a) a pesquisa-ação (THIOLLENT e SILVA, 2007) e b) o aprendizado sequencial (CORNELL, 2008).

Através da utilização do método de ação-participante buscou-se a realizar a construção do conhecimento a partir da observação e vivência do mundo. Com participação ativa do pesquisador no cotidiano na realização da ação. Dessa observação coletiva do mundo, surgiram

perguntas e ideias de como fazer diferente e melhor. O grupo analisa e faz uma reflexão crítica da situação e, por meio do diálogo, constrói um novo conhecimento a ser testado na prática, por meio da ação. Depois das ações, olha para o resultado, dialoga-se novamente no coletivo e avalia as conclusões. Novas perguntas e novas ideias surgem, dando origem a novos ciclos de pesquisa-ação. É no contexto dessa ação coletiva de intervenção sobre a realidade que o sujeito elabora os seus conhecimentos e desenvolve as suas competências. Ao realizar a pesquisa-ação, o conhecimento é construído sem que alguém o transmita para ser reproduzido. A força desse conhecimento se dá pela vivência e a pessoa se convence pelo fato vivido e refletido no coletivo. Assim, o conhecimento é apropriado e aplicado na prática cotidiana. Para Thiollent e Silva (2007), entre os métodos de pesquisa participativos, a pesquisa-ação ocupa um lugar de destaque, pois é bom lembrar que a principal vocação da pesquisa-ação enquanto metodologia de pesquisa, é principalmente investigativa, dentro de um processo de interação entre pesquisadores e população interessada, para gerar possíveis soluções aos problemas detectados.

A segunda abordagem metodológica na qual esta pesquisa se ancora foi descrita por Joseph Cornell contida no livro *Vivências com a Natureza* (2008), no qual apresenta suas experiências do “método de percepção consciente com a natureza – o Aprendizado Sequencial” (CORNELL, 2008 p. 18). Segundo o autor “este método ajuda educadores, pais, guias de atividades ao ar livre a harmonizar o nível de entusiasmo (ou tédio!) de um grupo e sutilmente o conduz para um contato mais alegre e cheio de energia com o mundo natural” (CORNELL, 2008 p. 19).

No primeiro momento, conciliando com o conteúdo “Água”, foi realizada a primeira saída à campo para explorar o local. A intenção da atividade era conectar minha pesquisa com o planejamento bimestral a ser seguido, então havia uma preocupação implícita nesta atividade, usar aquele momento para tornar uma aula prática, sem cadernos, porém com a mesma atenção e “obrigação” de propiciar aprendizagem e construção de conhecimento. Eu mesma não havia entendido que o propósito não era este, queria mais que uma aula a céu aberto, mesmo que isso por si só fosse uma experiência inédita pra eles.

Vê-los interagindo uns com os outros naquele espaço conhecido para grande maioria, observando tudo a sua volta, contemplando sons, paisagens ou apenas apreciar um cachorro igual de um filme famoso, me fizeram compreender que naquele momento, o entorno da escola não era uma extensão da sala de aula, era muito maior. Era redescobrir, era ressignificar este espaço onde cresceram.

Antes de chegar no local proposto, na nascente de água que abastece minha família, pensei que precisaria rever minha pesquisa, afinal não era justo tirá-los da sala para estarem acorrentados a mim enquanto eu “dava aula” ao ar livre. Assim que atravessamos a rodovia (Rodovia Alexandra a Matinhos – PR 508), combinamos alguns pontos importantes, determinando pontos de espera e quando falei que podiam andar no seu ritmo, todos correram extremamente felizes.

Ao chegar na cachoeira, compreendi que não era apenas eles que precisavam ressignificar algo, eu também precisava. Nunca havia realizado até esta data uma atividade na comunidade. Motivo? Porque não imaginava que fossem gostar. Nestes 26 anos de docência, movi mundos e fundos pra levá-los a diferentes lugares como ao Parque Beto Carrero World em Santa Catarina, Jardim Zoológico em Curitiba, cinemas, parques de diversão, aeroporto, circo, tudo que envolvia uma logística e orçamento financeiro, os quais não temos. Nem transporte para estas saídas conseguimos com a Secretaria de Educação. E então me deparei com estas ações vistas nas figuras 14 e 15.

FIGURA 14 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 15 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

Percebo que nosso “quintal” nunca foi explorado, e que ele foi o maior “professor” no quesito solidariedade, no cuidar e ajudar ao próximo. A resistência não era deles, a convicção de que eles só teriam boas lembranças se fossem vividas fora da nossa comunidade, era minha. E ela foi levada junto com a água corrente destas imagens. As figuras 16 a 19 mostram o desenvolvimento da atividade.



FIGURA 16 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 17 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 18 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 19 - ATIVIDADE AO AR LIVRE

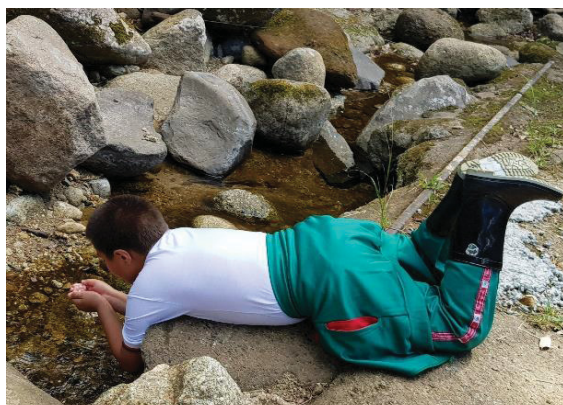


Fonte: a autora, 2018.

Depois de muita caminhada neste dia, chegamos à nascente onde a água brota das pedras. Em seguida fizemos um piquenique no local, tendo o cuidado em não deixar lixo no local, até recolheram o que já havia no local. As figuras 20 a 23 ilustram as ações.



FIGURA 20 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 21 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 22 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 23 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

A chegada na escola foi com muita motivação. O retorno positivo dos pais durante a semana também foi fundamental para continuação da pesquisa. A proposta de adaptar as atividades de Cornell se manteve, procurando desenvolver nos educandos ações de Educação Ambiental para conhecimento da nossa riqueza da flora e fauna, para compreensão do papel do ser humano no meio ambiente e para comprovar a importância dele tanto na preservação como na degradação. Cornell (2008) afirma que as vivências com a natureza além de ensinar proporcionam às crianças estreitar o laço com o meio natural.

Segundo Klotzel (1994) muitos conteúdos, da Ecologia por exemplo, devem ser compreendidos e não decorados, e isso pode ser facilitado com as experiências e vivências reais, inclusive valorizando o meio ambiente onde se está inserido seja ele natural, ou o meio, onde se acontece as relações sociais. As aulas práticas realizadas fora do espaço escolar despertam o

ser pensante, através da conscientização e dos processos de reflexão, fazendo com que nossos atos transformem os ambientes que estamos inseridos, e é necessário que estas ações estejam atreladas ao processo ação-reflexão, processo este que vai depender da maturidade pessoal de cada um (FREIRE, 1981).

Com o sucesso da primeira saída de campo, uma nova atividade foi desenvolvida, o foco não era apenas a Educação Ambiental ou a vivência com a natureza e sim a convivência entre eles. A aula de Educação Física era o único momento que estavam fora sala de aula, quando não estava chovendo a professora os levava ao campo e sempre voltava com reclamações do clima competitivo, nada amistoso que se seguia quando a equipe X ou Y perdia, parecia rivalidade de torcida.

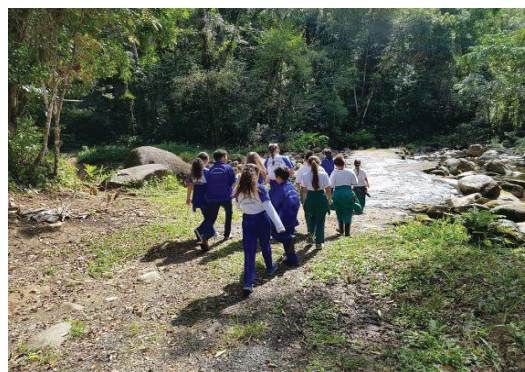
A competitividade é saudável e necessária, porém a lição sobre “cooperação” deve ser assimilada primeiro. Tendo em vista este quadro de competição, procurei uma atividade que pudesse relacionar EA e ao mesmo tempo o sentimento de cooperação. A atividade com vendas foi ideal para isso. Em duplas, cada qual com um colega da mesma estatura, escolhi quem seria vendado. Expliquei como seria, quem estivesse vendado seria conduzido pelo colega ao lado, a estrada de terra que leva à cachoeira é acidentada, há buracos e pedras em todo percurso. No início era uma festa, uma alegria, conversas e risos. Então os primeiros tropeços vieram, alguns mais doloridos e com isso a necessidade do silêncio para que o colega não se machucasse. Aos poucos a conversa coletiva foi dando lugar a conversa entre as duplas. Eles mesmo se deram conta que não poderiam se distrair ou o colega se machucava. Todo obstáculo era assinalado com antecedência, comandos como: “levante o pé, cuidado com o buraco, tem pedra solta” eram repetidos frequentemente (Figuras 24 e 25).

FIGURA 24 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 25 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.



Sabiam que o ponto de chegada estava próximo, pois o silêncio lhes permitiu ouvir o barulho da água. A alegria deles por estar ali era imensurável, a proximidade da turma era visível, novamente o espírito de solidariedade se fez presente, ajudando o outro a se locomover entre as pedras, Figuras 26 e 27.

FIGURA 26 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

FIGURA 27 - ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2018.

Após o processo de qualificação, ocorrido em 26 de abril de 2019, dei início aos procedimentos metodológicos visando algo além da construção do jogo da memória. Para muitos, seria pisar pela primeira vez em alguns lugares, inclusive para mim.

Quando fui para qualificação, todos os meus estudantes sabiam que aquele momento decidiria se este registro fotográfico aconteceria ou não. Todos estavam cientes de que seriam os fotógrafos e que estariam como coautores no meu trabalho. Na segunda-feira pós-qualificação, a primeira pergunta que recebi foi se eu havia “passado” na minha apresentação. A resposta afirmativa foi recebida com muita euforia e muitos abraços de congratulações.

Expliquei que precisava de uma semana de descanso, que durante este prazo iria providenciar as autorizações, o termo de consentimento e refazer o planejamento bimestral para conseguir realizar estas atividades extra campo. Deixei claro que precisariam comparecer ao período referente da grade normal, para no contraturno, participar da minha pesquisa.

A SEMEDI (Secretaria Municipal de Educação Integral de Paranaguá) não se opôs, desde que a quantidade de horas e dias letivos, fossem respeitados. A maioria das atividades foram planejadas no período da tarde e no dia que a merenda oferecida era refeição e não apenas lanche, porque como envolvia uma longa caminhada, muitos têm apenas a refeição da escola como a sua principal ingestão de alimentos.

Enquanto preparava toda a documentação necessária, fui levando durante a minha semana sabática, minha câmera (Canon SX50 HS), minha filmadora (Sony DCR-SR300) e um celular (Sony Z3), os três equipamentos fazem fotos e vídeos. O celular já era conhecido por eles, pois sempre o levo para a escola para que façam pesquisas na internet, já que na escola não há esta forma de acesso e alguns estudantes, mesmo que os pais tenham, dificilmente podem acessar por conta da falta de créditos, então a forma que encontrei foi o celular.

Com equipamentos em mãos, foram se familiarizando com os equipamentos, funções como ligar e desligar, dar zoom ou limpar a lente, foram sendo assimiladas. Tudo isso feito no contraturno ou no mesmo período de aula quando as atividades diárias eram concluídas.

As autorizações foram enviadas na manhã do dia 06 de maio de 2019 e na tarde do mesmo dia, todas estavam devidamente assinadas. Começamos a elencar quais pontos seriam fotografados. Com o desenvolvimento das práticas “Vivências com a Natureza” (Joseph Cornell) no ano anterior (2018) e todo debate que a mesma gerou acerca do tema “topofilia”, eles já tinham em mente quais espaços eram importantes. Não quis influenciar nas escolhas deles, conversamos sobre elementos naturais e elementos transformados ou modificados pelo homem. A princípio, fiquei meio triste quando percebi que elementos naturais quase não estavam entre os elementos citados. Um trabalho de EA, realizado numa comunidade rural, com fotografias de locais construídos pelo homem parecia um fracasso.

Não deixei transparecer meu sentimento, até porque se eu fizesse isso, sei que mudariam suas escolhas para me agradar. Quis entender o porquê de suas escolhas e pedi para que justificassem e foi quando começaram a falar de identidade, do que é importante na Colônia, no que eles gostariam que os outros ou até mesmo seus filhos vissem, o registro que gostariam de deixar era como a Colônia era em 2019. Percebi que eles queriam preservar a memória de como realmente é a nossa comunidade hoje.

Professora, se a gente tirar foto de plantas não vamos saber onde é. A senhora contou coisas da escola quando nem nossa mãe era nascida, que legal que seria se tivesse foto pra gente ver. Pra ver como era, pra ver as pessoas daquela época, a roupa que usavam, os sapatos. Como a senhora falou que isso ficará guardado pra sempre, tem que mostrar como é hoje, como é a escola, o posto de saúde, o que existia (Gustavo de Oliveira, estudante do 5<sup>a</sup> ano, 12 anos).

Acredito que toda história que recontei a eles das minhas entrevistas de moradores antigos aguçaram esta decisão no processo de escolha dos lugares, comentei que da maneira que descreviam, seria como uma espécie de cápsula do tempo, só que as informações não



ficariam ocultas, e sim preservadas na forma de fotografia para que as próximas gerações pudessem ver como desejavam. Para ser sincera, fiquei orgulhosa.

Para melhor organização, fui anotando no quadro os locais que escolhiam. Alguns lugares longe foram citados e imaginei que a logística seria complicada, mas anotei todos, sem questionar a viabilidade da realização. Quase 30 locais foram escolhidos e uma pessoa, disseram que eu tinha que ter uma foto minha pra mostrar qual professora fez isso. Fiquei ainda mais orgulhosa pela lembrança. Num processo democrático, foram decidindo quem ficaria com qual e imaginei erroneamente que haveria uma certa discussão em relação a isso, mas mais uma vez me surpreenderam, foram aceitando e escolhendo sem falar que queria o mesmo lugar que o colega escolheu.

No documento “Esclarecimentos” (Apêndice B) que enviei aos pais, falei que dividiria meus estudantes em dois grupos, porque como seriam três equipamentos, grupo com todos os participantes seria mais demorado, a divisão seria por proximidade dos locais escolhidos. Falei que aqueles que não fossem fotografar, ficariam entediados com a espera e vi que ficaram desapontados. Perguntei, sem pensar em todos os detalhes, se queriam todos ir a todos os lugares e felizes, disseram que sim.

Marcamos a saída para terça-feira (07 de maio de 2019), porém a condição climática não permitiu. Na quarta-feira (08 de maio), o cardápio era chá com biscoito e não podíamos sair para caminhar pelo motivo já acima citado. Remarcamos para quinta-feira (09 de maio), novamente o tempo não favoreceu. Até que, sexta-feira (10 de maio) não fez sol, mas a chuva deu uma trégua e saímos para nosso primeiro registro. Armados de câmeras, garrafinhas de água, biscoitos recheados e pipoca doce, saímos para os locais mais distantes que seriam fotografados. A igreja no “alto do morrinho”, o Hotel Mata Atlântica, localizado no “alto do morrão”, sendo esta com caminhada num nível bem difícil, como visto nas Figuras 28 a 33.

FIGURA 28 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 29 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 30 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 31 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 32 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 33 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

Chegando no Hotel, nos direcionamos ao estacionamento, localizado na parte inferior. Fizemos uma parada para encher as garrafinhas de água e comer os biscoitos, um funcionário que fazia a manutenção nos convidou a ver os peixes no tanque, os quais são alimentados com ração numa mamadeira. Sem dúvida, foi uma cena inusitada, fizeram vários registros. Com o aumento das nuvens, comecei a ficar preocupada com a possibilidade de chuva. Colocamos um ritmo mais intenso na descida, seguimos pela antiga estrada das Colônias e ao chegar próximo da imagem da “Santinha” (imagem da Nossa Senhora do Rocio colocada dentro de uma manilha), precisávamos atravessar a rodovia (PR 508 Alexandra a Matinhos) num ponto que é uma descida no sentido Matinhos, o que me fez ficar muito apreensiva. Parei alguns metros do ponto de travessia e falei como faríamos, ouviram atentamente e fizeram exatamente como o combinado: correr como maratonistas (Figuras 34 e 35).

FIGURA 34 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 35 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

Neste determinado ponto, apenas as crianças que moram próximas já haviam estado naquela determinada parte da Colônia Pereira, quase divisa com a Colônia Maria Luiza. Indo sentido Paranaguá, na nossa esquerda era Paranaguá, nossa direita da rua Pontal do Paraná, iam andando e “pulando” de município em município. Nosso último ponto a ser fotografado neste dia, sendo o ponto mais distante, era a Lanchonete localizada à margem da rodovia, sendo a única na rodovia inteira a atender dentro dos limites rurais. Ali pudemos usar o banheiro e lanchar. Na volta, retornamos com o transporte escolar que faz a rota das Colônias.

Nesta primeira sessão, concluí que apenas o itinerário permaneceu o mesmo dentre tudo que planejei. Doze crianças sob minha responsabilidade num espaço que eu mesma não conhecia, atravessando rodovia, subindo e descendo morros, cachorros latindo desesperadamente e eu tentando colocar todos atrás de mim. Vacas, bois, bodes e cavalos tudo a nossa volta, tudo o que eu não fiz, foi assegurar que as imagens estavam sendo feitas com qualidade, como por exemplo: pensar sobre aquele lugar, sobre a luz, sobre estar torto, perto ou longe demais. A responsabilidade era muito grande para me certificar que as fotos estavam sendo feitas com qualidade, meu trabalho de pesquisa se tornou secundário. Só me dei conta disso na lanchonete, à espera do ônibus escolar, que talvez teria que refazer meu planejamento e começar tudo novamente, agora em grupo de quatro crianças para poder transportar no meu carro e me assegurar que estavam fazendo a foto do jeito que eu queria (Figuras de 36 a 41).



FIGURA 36 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 37 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 38 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 39 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 40– ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 41 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

Cheguei em casa esgotada e com um sentimento eminente de frustração. Não vi nenhum dos três equipamentos, pois não queria aumentar o desânimo. Na manhã seguinte, munida dos equipamentos e seus cabos, comecei a baixar as imagens, ao ligar o celular que havia descarregado, vi que o aplicativo Movie Creator (desenvolvido pela Sony Mobile Communications) havia feito uma edição, um vídeo curto com algumas fotos que eles tiraram. Não havia nenhuma foto dos locais selecionados, até porque pedi para quem fosse fazer o registro usasse a câmera com resolução maior (Canon SX50 HS) e assim o fizeram. As fotos eram registros deles mesmos, selfies e fotos dos colegas, todos sorrindo, uma sucessão de imagens repletas de significado, de afetividade. Fui ver as demais fotos na galeria e fiquei emocionada. Quanta espontaneidade, quanta alegria! Que bom que meu planejamento deu errado, que bom que nada que imaginei na captura das imagens deu certo, ficou muito melhor e para a minha surpresa, os locais específicos que precisavam ser fotografados, estavam lá. Meio tortos, descentralizados, nada que uma edição não resolvesse.

Para realização do restante das fotos, eram necessárias mais duas saídas, no mínimo. Na semana seguinte não foi possível sair devido à formação dos professores. Havia também o empecilho da merenda que quando servida apenas lanche, também não nos permitia sair. Nos demais dias, havia muita chuva. Com isso, na manhã de segunda-feira dia 20 de maio de 2019, dez dias após a primeira saída, apenas deixaram seus pertences na escola e já saímos para os demais locais.

Pela manhã, optamos em fazer os pontos próximos da escola, para que na hora da merenda pudéssemos voltar à escola e assim, eles se alimentarem. Esta era uma preocupação frequente, na segunda-feira é o dia que eles mais comem, como se precisassem reabastecer ou repor os dois dias que ficaram sem.

Devido à chuva intensa da semana anterior, havia muita lama nas ruas e todos os lugares estavam encharcados, ficaram com os uniformes sujos, tênis imundos. Havia aqueles que estavam de chinelos, pois só possuem um par de tênis e quando molha, vão de chinelo. Tudo isso vai aumentando minha carga emocional.

Pouco antes de retornarmos à escola, percebi que estavam diferentes da primeira saída. Não estavam tão espontâneos, rindo. Pareciam quase desmotivados ou obrigados a fazer aquilo. Talvez o encanto inicial tivesse passado, não comentei ou perguntei. Como era aos arredores da escola, sem o perigo dos carros, animais na estrada, pude dar mais atenção ao processo de fotografar, ajudar o aluno em seu registro, tentando orientar para que a imagem ficasse em foco (Figuras 42 a 47).



FIGURA 42 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 43 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 44 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 45 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 46 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 47 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

Dos lugares fotografados, o destaque foi o cemitério. Local que para muitos, crianças e adultos, é um lugar que traz medo. Alguns deles ficaram com medo de entrar, falei que poderiam esperar lá fora, mas todos entraram. Fomos até o túmulo do patrono da Escola, passamos por algumas cruzeiras no chão, eles preocupados em não pisar em volta da cruz. Um dos túmulos do fundo, está sem a tampa, o que gerou certo desespero e corrida em direção à saída. Este assunto gerou uma boa conversa sobre a morte na aula seguinte.

No período da tarde, foi da mesma maneira. Deixaram seus pertences e fomos à última sessão de fotos, foi quando percebi que a empolgação estava presente novamente. Estavam sorrindo, cantando, correndo, tudo igualzinho ao primeiro dia. Pela manhã, cheguei a cogitar que fosse por falta de se alimentar que estavam tão apáticos, talvez tenha até contribuído um pouco, mas o principal motivo era o fato de estarem “sozinhos”. Na parte da manhã cobrimos a parte chamada de “Quadro Urbano”, pois as casas são bem próximas umas das outras e tudo que atende coletivamente fica localizado neste espaço: escola, posto de saúde, cemitério, CMEI. Eles eram observados pelos moradores, curiosos que vinham à janela para sorrir ou apenas para olhar a origem dos latidos dos cachorros e de tanta conversa infantil.

Quando se viram longe dos olhares, entregaram-se novamente ao projeto com alegria e espontaneidade. Fizeram muitos registros, fotografaram a si mesmos em diversas selfies, fotos pulando (a preferida deles), fotos minhas auxiliando os colegas. Eles não se sentiram à vontade no ambiente mais familiar, onde a maioria mora. O fato de estarem sendo “vigiados”, mudou o comportamento. Observando e comparando com situações similares, percebi que o comportamento deles é exatamente o oposto de adolescentes, onde fazem de tudo para chamar atenção. Chutando latas de lixo, gritando, provocando animais, tudo com intuito de serem notados. Meus estudantes queriam privacidade, um momento só deles.

Terminada as fotos, retornamos à escola para comerem. Apenas uma foto faltava, e por seu único acesso ser transitando um longo trecho pela rodovia, levei a aluna responsável pela foto da Pedreira, que é filha de um funcionário, no meu carro por medida de segurança.

O segundo dia, mesmo sendo muito cansativo, saindo manhã e tarde para fazer os registros, foi para mim mais tranquilo. Eu estava no meu centro topofílico, tudo a minha volta era familiar, não precisei lidar com a insegurança de um lugar desconhecido, com situações de risco. Até cruzar a rodovia era calmo, pois com o Posto da Polícia Rodoviária bem no cruzamento, não havia tanto risco quanto cruzar no meio dela e num ponto “cego” como foi na primeira saída, em dois pontos (Figuras 48 a 51).



FIGURA 48 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 49 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 50 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 51 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

A lição aprendida neste dia é que sempre haverá imprevistos e eles podem acontecer em qualquer lugar. Ao encerrar oficialmente a pesquisa, depois que lancharam, enquanto alguns descansavam e outros ainda tinham disposição para brincar, uma aluna brincando na pequena



calçada da escola, caiu e machucou o pé. Sua mãe é professora na escola e a levou ao médico no mesmo instante, o qual constatou a lesão. Está com gesso e usando cadeira de rodas. Andamos mais de dez quilômetros em dois dias de registro, subimos morro, descemos, atravessamos rodovia, dividimos a mesma área onde havia animais, fomos à cachoeira e ninguém se feriu. Na escola, minha aluna se machucou. E se tivesse acontecido enquanto estavam comigo? O que eu faria se tivesse ocorrido quando estava lá no alto do morro onde não há sinal de celular? Só tenho a agradecer a Deus por ter nos acompanhado o tempo todo, as Figuras 52 a 61 mostram as atividades.

FIGURA 52 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 53 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 54 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 55 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



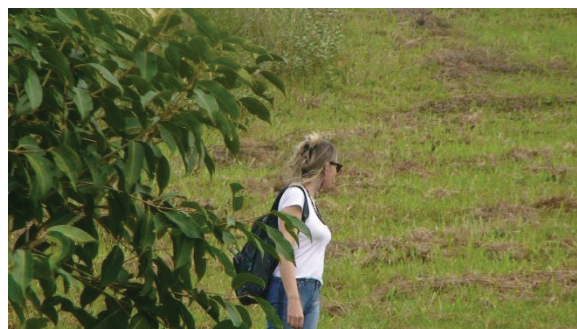
Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 56 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 57 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 58 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 59 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 60 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 61 – ATIVIDADE AO AR LIVRE



Fonte: a autora, 2019.

### 6.3 FASE DE SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

Como forma de sistematizar os dados coletados, ou seja, as fotografias obtidas pelos estudantes e sujeitos dessa pesquisa durante a realização das atividades baseadas na metodologia de Cornell, o Aprendizado Sequencial, foi utilizada a metodologia de análise de fotografia para organizar e selecionar as fotos que foram utilizadas para compor o jogo da memória, produto dessa pesquisa, que será descrito mais à frente.

Entende-se a fotografia como uma emanção de um corpo ou algo real. Ela possui sempre uma especificidade física e química, de impressão e caráter de testemunho. Física e química pois é o efeito químico de uma causa física; de impressão pois é uma luz que atinge uma superfície visível, e de caráter de testemunho uma vez que essa luz registra um instante determinado. A fotografia é portanto um registro, uma testemunha visual de algo ou de um acontecimento real ocorrido em um determinado momento histórico, é uma prova da existência das informações que apresenta (RIBEIRO, 2004 *apud* IPIRANGA, 2016).

Um aspecto fundamental da fotografia são as escolhas que antecedem o ato fotográfico, pois antes e depois desse pequeno gesto instantâneo que dá origem à impressão fotográfica, há escolhas e decisões que dependem da cultura do autor da fotografia durante o processo de pesquisa em campo (RIBEIRO, 2004 *apud* IPIRANGA, 2016).

Antes do ato fotográfico cita-se a intenção e decisão de fotografar, a escolha do tema; a escolha dos tipos de câmara fotográfica, película, objetiva; tempo de exposição, abertura do diafragma, foco; ângulo de tomada de vista, hierarquização da grandeza de planos; "instante decisivo"; o posicionamento (político, ideológico, epistemológico, cultural). E ainda as decisões advindas depois do ato fotográfico: tipo de tratamento, suporte (natureza – papel, tipo de papel, acetato, digital – e formato), trucagem; redes e circuitos de distribuição e difusão; utilização ou uso da fotografia – pesquisa científica, judicial, espionagem, reportagem, documental, de moda, de arte, fotografia como objeto de arte (galerias de fotografia), familiar, etc (IPIRANGA, 2016, s.p.).

Assim, o processo fotográfico é acompanhado de saberes, seja do autor do ato fotográfico (e suas testemunhas) em relação ao objeto fotografado, seja do indivíduo objeto da fotografia. Em uma situação de pesquisa estes saberes paralelos podem e devem ser considerados para complementar a informação visual contida na fotografia, por meio dos cadernos de campo, que contém registro e informações acerca do objeto/contexto ou indivíduo fotografado (RIBEIRO, 2004 *apud* IPIRANGA, 2016).

A fotografia ao apresentar uma relação de semelhança com o real, lhe permite descrevê-lo, isso a coloca na categoria dos ícones, ao manter uma relação de semelhança com a realidade do mundo fotografado (IPIRANGA, 2016).

Para Eco (1987) os signos icônicos não possuem as propriedades do objeto representado, mas reproduzem algumas condições da percepção comum, com base nos códigos perceptivos e selecionando os estímulos que permita construir uma estrutura perceptiva que possua uma base nos códigos da experiência adquirida, o mesmo significado da experiência real denotada pelo signo icônico (IPIRANGA, 2016, s.p.).

Nesse sentido, os critérios estabelecidos para a seleção das fotografias, um vez que cada aluno fotografou cerca de 3 lugares/monumentos e obtiveram diversas fotografias dos mesmos locais, foram, além dos critérios básicos de visualização da fotografia, como o foco, a luminosidade, centralização do objeto fotografado, de forma que a fotografia se aproximasse o máximo possível da ideia de ícone, representando o objeto fotografado de maneira mais fiel possível.



## **7 PRODUTO DA PESQUISA**

### **JOGO DA MEMÓRIA: REDESCOBRINDO A COLÔNIA PEREIRA**

#### **7.1 APRESENTAÇÃO**

O produto final da pesquisa é um jogo da memória criado a partir de fotos registradas pelos estudantes participantes da pesquisa. O jogo é composto por imagens que tenham significados e que façam parte do contexto histórico da Colônia Pereira.

Reconhecer-se dentro do seu espaço físico irá além de trabalhar geografia, sentido de localização, interpretação de mapas, coleta de dados e tudo mais que está envolvido neste processo. É plantar a semente de que “É possível ser “alguém” na vida mesmo permanecendo no campo” (título do meu Projeto para ingresso ao PROFCIAMB), que muitas lutas estão por vir, que terão muitos desafios a vencer, dificuldades a serem superadas, dentre elas nossa localização, mas que ela não será obstáculo para continuarem seus estudos e ser quem eles quiserem.

A escolha da confecção de um jogo de memória como produto educacional do PROFCIAMB estava presente desde o início, basicamente consistiria em caminhar pela comunidade e fotografar os locais que eles escolhessem como aquele que faz parte da comunidade, da nossa história.

#### **7.2 INTRODUÇÃO**

Os jogos didáticos se apresentam como uma alternativa pedagógica no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os jogos incentivam trabalho em equipes e a interação professor-estudante, auxiliando o desenvolvimento de raciocínio e habilidades. Os jogos didáticos se apresentam como novas metodologias que se diferenciam do modelo tradicional da aula expositiva ou de atividades didáticas pouco sensíveis à realidade dos estudantes, e assim estimular os mesmos para os temas a serem estudados em sala de aula. Segundo Vigotski (1989), o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança e é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Para os PCNs das Ciências Naturais, o uso de métodos diferenciados como os jogos, por exemplo, propiciam e despertam “o interesse dos estudantes pelos conteúdos e conferem sentidos à natureza e à ciência” (BRASIL, 1999b, p.27). Nesse sentido os métodos diferentes

quando aplicado junto aos conteúdos tornam-se significativos para os estudantes e com isso passam a se interessar pelo conteúdo dos jogos.

Assim, os jogos se apresentam como uma importante alternativa para os processos educativos, Johan Huizinga (1990) define jogo como uma ação ou atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar, segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, promovida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente do que se é na vida normal. Segundo o autor: “o jogo propicia uma ação do indivíduo sobre a realidade, motiva e possibilita a criação de novas ações, desenvolve a imaginação e contribui no processo ensino-aprendizagem”.

O jogo didático se apresenta como uma atividade integradora, pela qual os estudantes podem consolidar seu aprendizado e avaliar seu desempenho em alguma disciplina. O jogo didático se configura como uma vantagem para estudantes e professores, na medida em que possibilita a progressão dos estudantes. Na maioria das vezes, o jogo é visto apenas como uma forma de entretenimento, uma vez que estamos habituados a ver crianças fazendo brincadeiras com jogos. Porém, a sua utilização pode transcender a infância. O jogo nos acompanha em diversos momentos da vida em diferentes contextos e objetivos, jogar proporciona momentos de diversão e descontração e traduz-se, muitas vezes, num valioso recurso terapêutico e de aprendizagem (CARVALHO, 2014).

A aplicação de jogos didáticos é uma prática que já deriva da antiguidade clássica. Os Romanos davam o nome de *Magister Ludi* ao mestre-escola, estabelecendo uma relação entre a aprendizagem e o seu sentido lúdico. O jogo é, deste modo, uma antiga estratégia de comunicação e de aprendizagem. Porém, apesar das potencialidades do jogo didático já serem identificadas desde a Antiguidade Clássica, foi necessário chegar-se aos anos sessenta, do século XX, para vermos a pedagogia do jogo a ganhar o seu espaço na sala de aula. A isto se deveu uma mudança de paradigma pedagógico (CARVALHO, p. 11, 2014).

Nos jogos realizados em sala de aula, o educador pode ser um guia que apoia e orienta os estudantes jogadores nas situações difíceis do jogo, se colocando como um intermediário no processo de ensino-aprendizagem da temática do jogo. Apesar de assumir o papel de mediador, o educador possui também um papel ativo na condução da aula na qual o jogo será utilizado, na medida em que cabe a ele estabelecer os objetivos e das metas a atingir. O educador responsável terá que explicar claramente de modo que a turma consiga compreender toda a dinâmica do jogo (CARVALHO, 2014). É importante nos jogos didáticos trabalhar com desafios que incentivem os estudantes a explorar a temática do jogo e à construção do conhecimento, para que as jogadas sejam feitas com responsabilidade.

O jogo didático tem por objetivo promover o aprendizado de forma lúdica e prazerosa, pode também ser utilizado para atingir objetivos pedagógicos estabelecidos pelo professor, sendo uma alternativa para melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos (GOMES *et. al.*, 2001 apud CARVALHO, 2014).

Os jogos promovem emoções e o envolvimento dos estudantes. Tanto a criação de jogos como a sua utilização mobilizam de forma lúdica a curiosidade, os conteúdos e promovem o desejo de aprender. Desde que conduzidos de forma organizada, os jogos favorecem a construção do conhecimento. O jogo promove a assimilação dos conteúdos num ambiente prazeroso, na medida em que relaciona os aspetos lúdicos com os cognitivos, sendo assim uma interessante estratégia para a aquisição e compreensão de conteúdos complexos. Os alunos são facilmente receptivos ao jogo didático (CARVALHO, p. 13, 2014).

Ainda para a autora:

O aluno fica mais descontraído, com mais à vontade. O aluno aprende conteúdos, cumpre regras e sociabiliza com os colegas sempre de uma forma lúdica e que se pretende organizada. Até mesmo os alunos mais desorganizados e desmotivados participam nas atividades de forma espontânea e com gosto e isto deve-se ao facto de o professor implementar atividades lúdicas que levam o aluno à construção do conhecimento, abandonando as raízes tradicionais de uma aula, entrando numa corrente pedagógica, definida por Louis Not, como sendo uma corrente pedagógica de auto estruturação. A auto estruturação pressupõe que o aluno se ajude a si próprio. É dado um primado ao estudante. O professor deixa de ter os focos apontados sobre si, passando o aluno a ser valorizado como construtor do seu próprio conhecimento, abortando-se a ideia de que o aluno é uma tábua rasa (CARVALHO, p. 14, 2014).

Desta forma, pode-se considerar o jogo didático como uma alternativa viável e interessante no auxílio de práticas pedagógicas, pois este material pode preencher muitas lacunas deixadas pelo processo de ensino e aprendizagem, favorecendo que os estudantes construam seu próprio conhecimento e trabalhem em grupo, pois permitem a socialização de conhecimentos prévios e sua utilização para a construção de conhecimentos novos e mais elaborados (CAMPOS, 2003).

Porém, é preciso lembrar que nem sempre o jogo foi visto como algo didático, pois é comum que a ideia de jogo esteja associada ao prazer, e esse por sua vez, é bastante esquecido no processo de formação escolar dos indivíduos; fazendo com que a utilização de jogos tenham demorado um tempo para ser aceita no ambiente educacional (GOMES *et. al.*, 2001). Desta forma, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem é facilitado quando tomam a forma de atividade lúdica e mais descontraída, pois os estudantes ficam mais entusiasmados quando podem aprender de forma mais interativa e divertida, o que leva a um aprendizado bastante significativo (CAMPOS, 2003).

Por fim, entende-se que os jogos didáticos ganham mais espaço como ferramenta de aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno, desenvolvendo diferentes níveis de experiência pessoal e social, ajudando a construir novas descobertas. Os jogos podem desenvolver e enriquece a personalidade dos estudantes e coloca o professor na condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Sobretudo, o jogo pode ser utilizado como promotor de aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos estudantes ao conhecimento científico (CAMPOS, 2003).

### **7.3 JOGO DA MEMÓRIA REDESCOBRINDO A COLÔNIA PEREIRA**

#### **7.3.1 APRESENTAÇÃO DO JOGO**

O jogo da memória “Redescobrimos a Colônia Pereira” foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado, cujo trabalho resultou na dissertação intitulada “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA COMO FERRAMENTA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO LUGAR”, realizada com estudantes de Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos, localizada na Colônia Pereira no município de Paranaguá, litoral do estado do Paraná. Foram realizadas atividades de campo ao ar livre na Colônia a fim de identificar a existência ou não de sentimentos topofílicos dos estudantes em relação ao lugar. Para Tuan (1980) topofilia é a relação afetiva das pessoas com o lugar, geralmente o lugar onde as pessoas vivem, ou passam a maior parte da vida. As atividades realizadas caracterizam-se como atividades de Educação Ambiental, pois visavam também discutir com os estudantes a importância de viver em meio à natureza.

Dessas atividades, os estudantes envolvidos fotografaram os lugares da Colônia Pereira que são mais significativos para eles, lugares que talvez carregarão por toda a vida. O jogo é composto por 56 cartas, que correspondem a 28 lugares fotografados, e que são duplicados para a confecção do jogo.

Jogos de memórias são bastante conhecidos e divertidos também. Nesse tipo de jogo, um certo número de cartas é posicionada de maneira que a parte com o desenho fica voltada para baixo. Em cada rodada o jogador deve escolher duas cartas e desvirá-las. Se elas formarem um par, elas são removidas do jogo. Senão, elas são viradas novamente. Esse processo deve ser repetido até que todas as cartas sejam removidas e o jogo finalizado.



A ideia central do jogo é virar as cartas e memorizar as imagens e a posição delas. Assim, quando alguém virar uma carta, terá de lembrar se já viu o par dela no jogo e, assim, tentar a carta.

Além de ser um excelente treino para a memória e a concentração, uma vez que é necessário estar concentrado para memorizar e escolher as cartas certas, é também uma atividade divertida que pode ser realizada em sala de aula. Durante o jogo os estudantes podem contar histórias e destacar porque esse lugar é importante, sendo uma importante ferramenta para manter viva a história da Colônia Pereira na cabeça dos moradores locais, estudantes ou não.

### 7.3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO JOGO

Os estudantes determinaram os locais a serem fotografados durante as atividades da pesquisa. Segue a lista dos locais escolhidos bem como o nome do estudante responsável por fotografar o lugar e as fotos originais.

FIGURA 62 – RELAÇÃO DE ESTUDANTES/LUGARES PARA FOTOGRAFAR

- 1 Escola Cecília
- 2 Parque Pedro Henrique
- 3 Campo Gustavo
- 4 Quadra Gustavo
- 5 Lago Bonito Stefany
- 6 Cemitério Pedro Henrique
- 7 Posto de Saúde Vitória
- 8 Benficatoria Erick Pedro
- 9 Prê Erick Pedro
- 10 Igreja Quadrangular Slavia
- 11 Igreja Assembleia Clara
- 12 Igreja Congregação Juliano
- 13 Igreja Católica Cecília
- 14 Posto da Polícia Victor
- 15 Campo Cima Juliano
- 16 Santinha Vitória
- 17 Deus e Amor Claiton
- 18 Hotel Clara
- 19 Pedreira Victor
- 20 Igreja do morro Claiton
- 21 Semeleto Slavia
- 22 Caisca da Água Stefany
- 23 Rua da Escola Erick
- 24 Ponte Principal (Roca) Yasmim
- 25 Bar do Bixô Pedro Henrique
- 26 Serto do Prê Yasmim
- 27 foto mesa
- 28 Rua de Cima Victor

Fonte: a autora, 2019.

FIGURA 63 - CMEI FELIPE CHEMURE



Fonte: Erich Pedro Ramos, 2019.

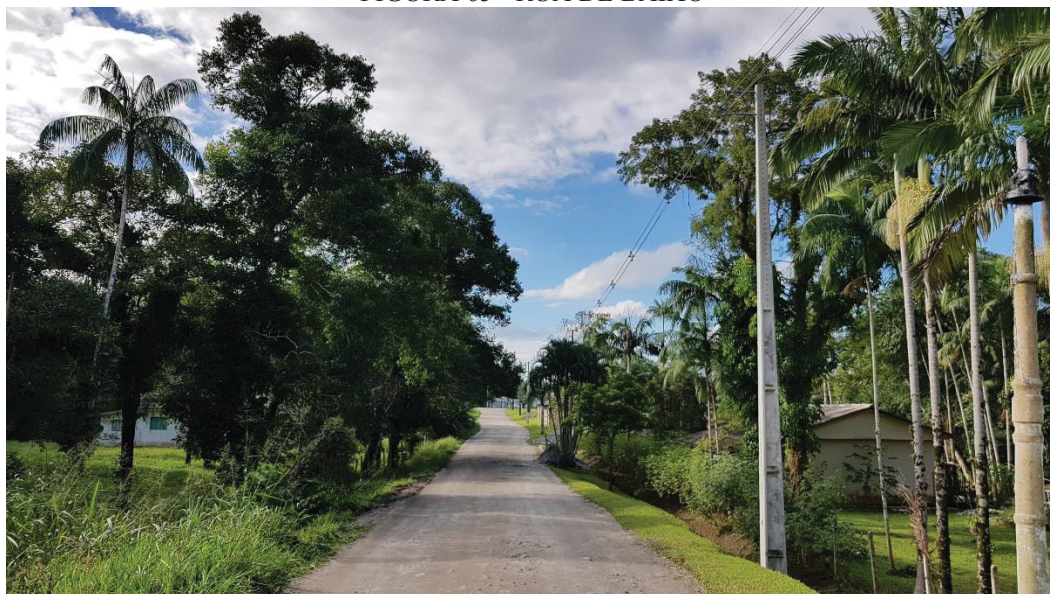
FIGURA 64 - PANIFICADORA VOVÓ DONAIDE



Fonte: Erich Pedro Ramos, 2019.



FIGURA 65 - RUA DE BAIXO



Fonte: Erich Pedro Ramos, 2019.

FIGURA 66 - IGREJA QUADRANGULAR



Fonte: Flávia Corvelo, 2019.



FIGURA 67 - LANCHONETE



Fonte: Flávia Corvelo, 2019.

FIGURA 68 - CAMPO DE BAIXO



Fonte: Gustavo de Oliveira, 2019.

FIGURA 69 - IGREJA DO MORRO



Fonte: Gustavo de Oliveira, 2019.

FIGURA 70 - IGREJA DEUS É AMOR



Fonte: Juliano dos Santos, 2019.



FIGURA 71 - CAMPO DE CIMA



Fonte: Juliano dos Santos, 2019.

FIGURA 72 - E.M.C CIPRIANO LIBRANO RAMOS



Fonte: Maria Cecília Alves, 2019.



FIGURA 73 - IGREJA CATÓLICA



Fonte: Maria Cecília Alves, 2019.

FIGURA 74 - SANTINHA



Fonte: Maria Vitória Petriv, 2019.



FIGURA 75 - POSTO DE SAÚDE



Fonte: Maria Vitória Petriv, 2019.

FIGURA 76 - BAR DO BIROLA



Fonte: Pedro Henrique Mesquita, 2019.



FIGURA 77 - CEMITÉRIO



Fonte: Pedro Henrique Mesquita, 2019.

FIGURA 78 - PARQUINHO DO CMEI



Fonte: Pedro Henrique Mesquita, 2019.

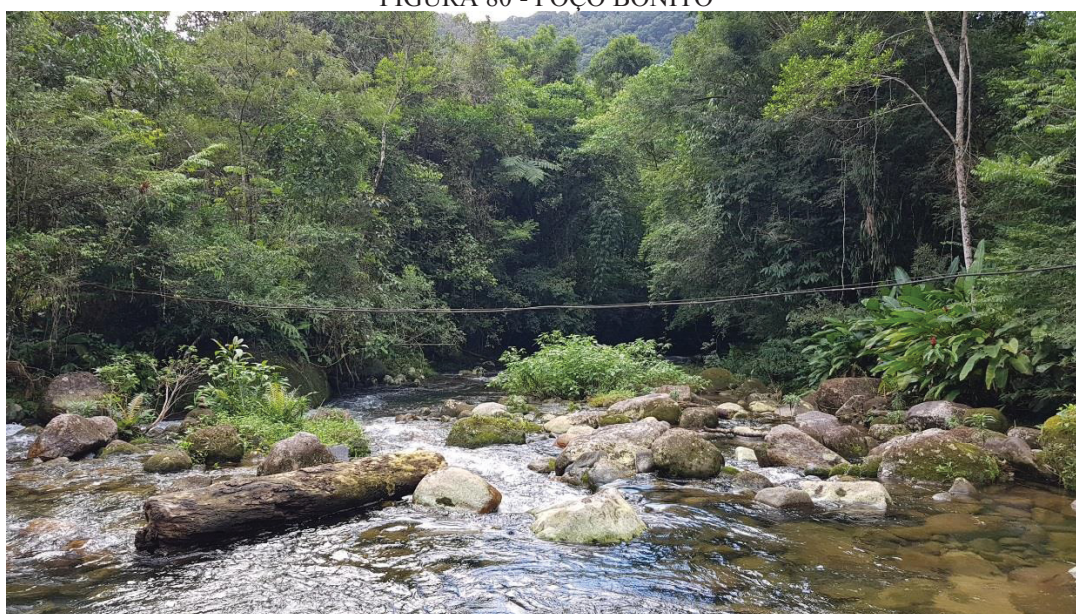


FIGURA 79 - CAIXA D'ÁGUA



Fonte: Sthefany Gonçalves, 2019.

FIGURA 80 - POÇO BONITO



Fonte: Sthefany Gonçalves, 2019.



FIGURA 81 - TURMA 2019



Fonte: a autora, 2019.

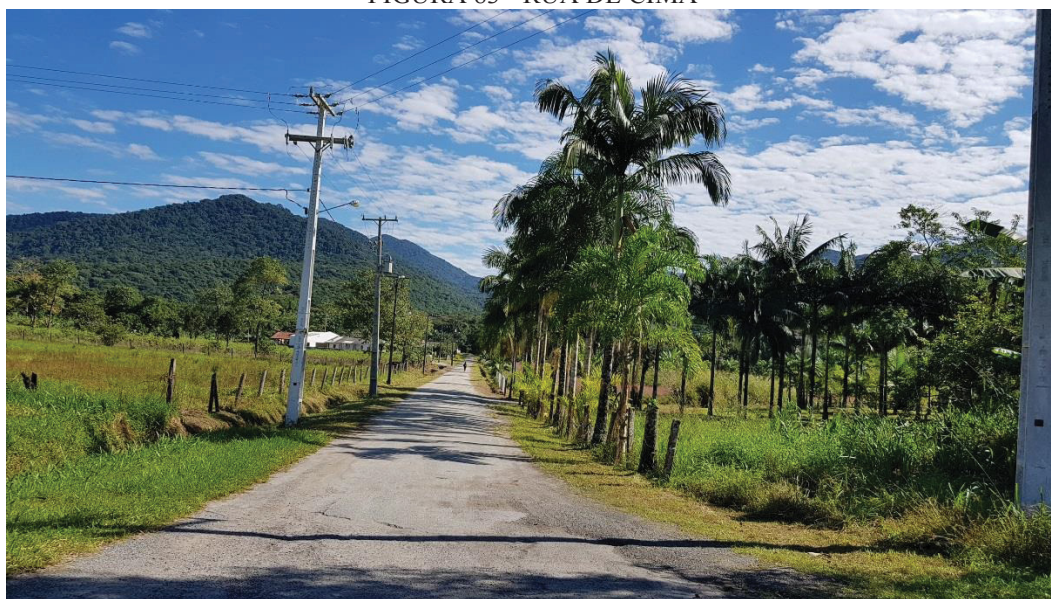
FIGURA 82 - POSTO DA POLÍCIA RODoviÁRIA



Fonte: Victor Ramos, 2019.

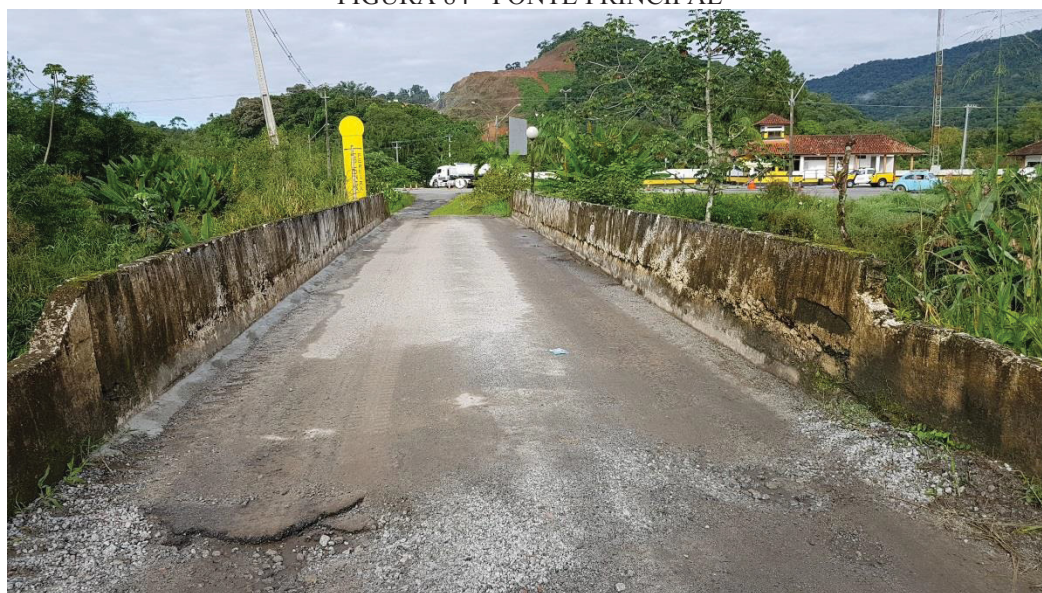


FIGURA 83 - RUA DE CIMA



Fonte: Victor Ramos, 2019.

FIGURA 84 - PONTE PRINCIPAL



Fonte: Victor Ramos, 2019



FIGURA 85 - HORTA DO CMEI



Fonte: Yasmim de Lima, 2019.

FIGURA 86 - PEDREIRA NOVA PRATA



Fonte: Yasmim de Lima, 2019.



FIGURA 87 - QUADRA DA ESCOLA



Fonte: Claiton Barros, 2019.

FIGURA 88 - IGREJA CONGREGAÇÃO CRISTÃ



Fonte: Claiton Barros, 2019.



FIGURA 89 - IGREJA ASSEMBLEIA DE DEUS



Fonte: Clara Flores, 2019.

FIGURA 90 - MATA ATLÂNTICA PARK HOTEL



Fonte: Clara Flores, 2019.

### 7.3.3 COMO JOGAR

Todas as peças ficam viradas para baixo. Cada jogador deve, na sua vez, desvirar duas cartas (imagem e descrição) de cada vez procurando os pares. Aquele que acertar pode tentar de novo. Quem juntar o maior número de pares ganha a partida. Para saber quantos pares colocar no jogo, basta ver quantos são os jogadores e colocar 2 pares por participante.

### 7.3.4 O JOGO

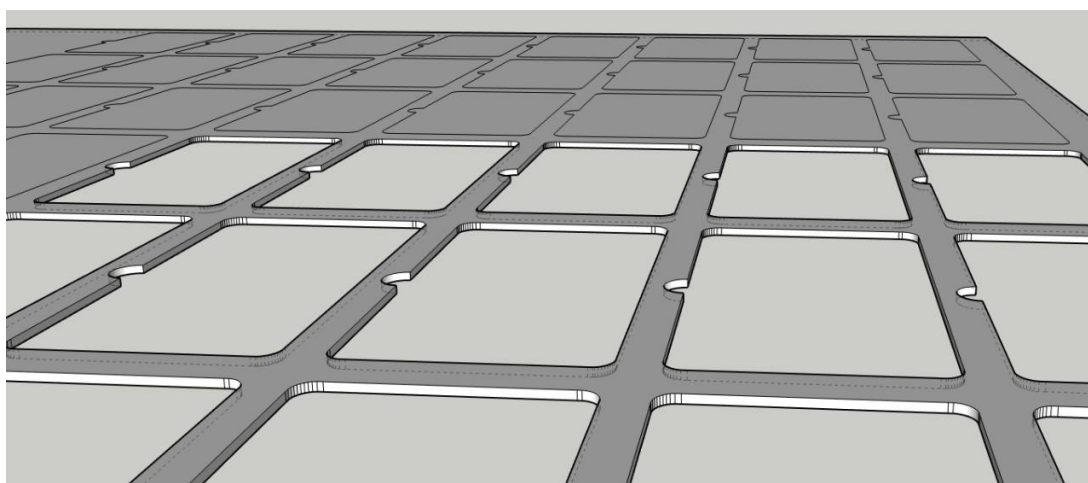
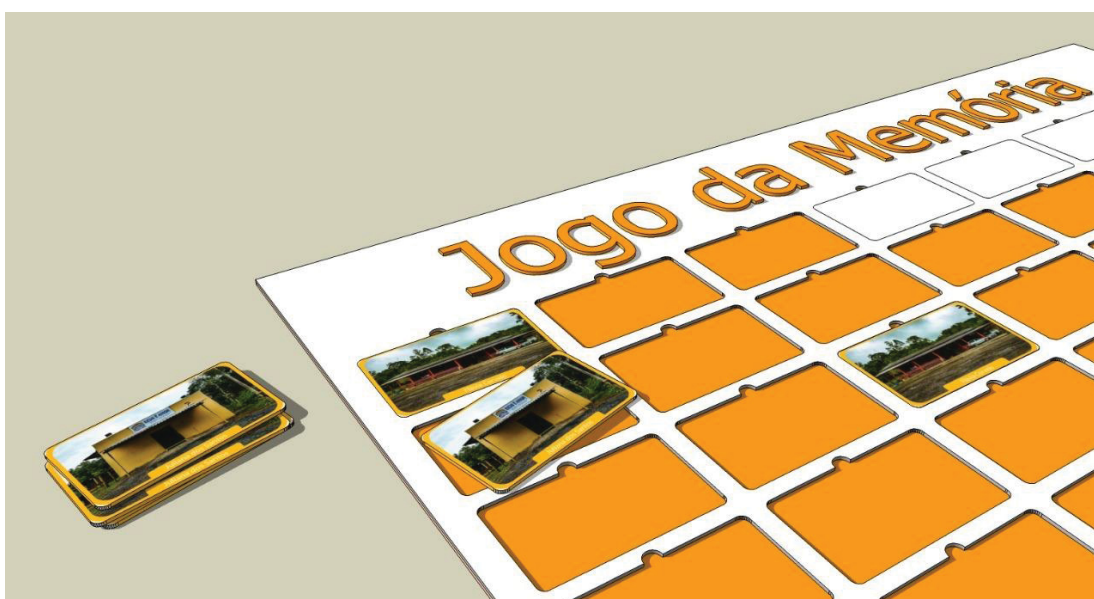
O Jogo é composto de uma base onde serão encaixadas as cartas, que somam o total de 56 e foi confeccionado em material PVC, contudo uma versão mais simples pode ser impressa em papel A4 tanto da base quanto das cartas, que podem ser recortadas para serem colocadas sobre a base. Para que o material seja durável, pode colar as imagens em cartolina, papel cartão ou EVA, dependendo do que há disponível na escola e para que a imagem não borre rapidamente, pode passar fita adesiva larga, desta forma o material durará mais tempo.

#### O JOGO



PROJETO EM 3D DO JOGO

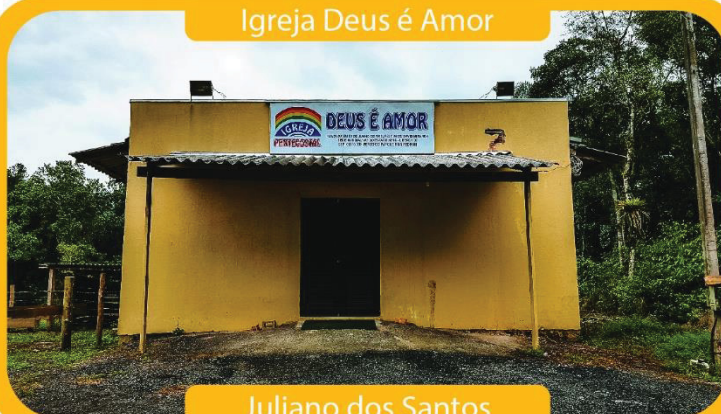




## PEÇAS

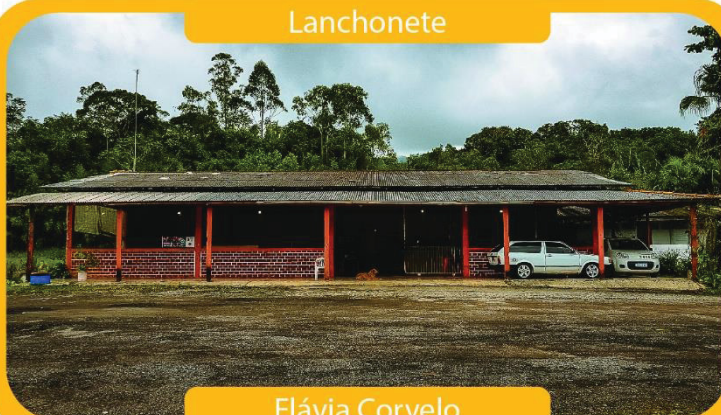


Igreja Deus é Amor



Juliano dos Santos

Lanchonete



Flávia Corvelo

Caixa d'água



Sthefany Gonçalves

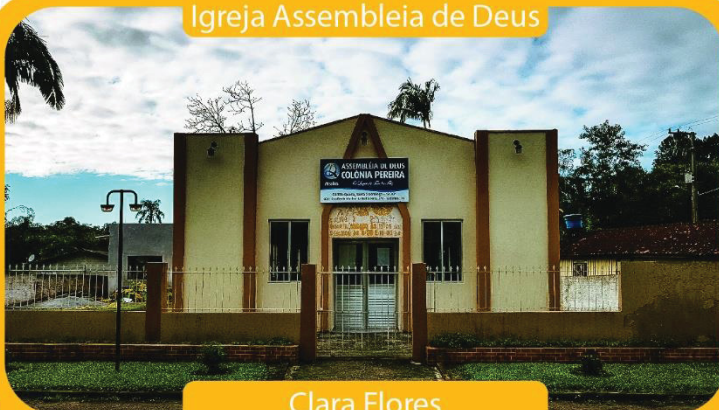
Igreja Quadrangular



Flávia Corvelo



Igreja Assembleia de Deus



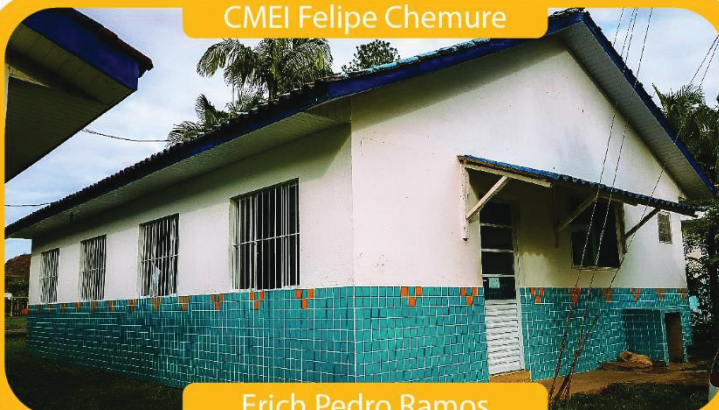
Clara Flores

Parquinho do CMEI



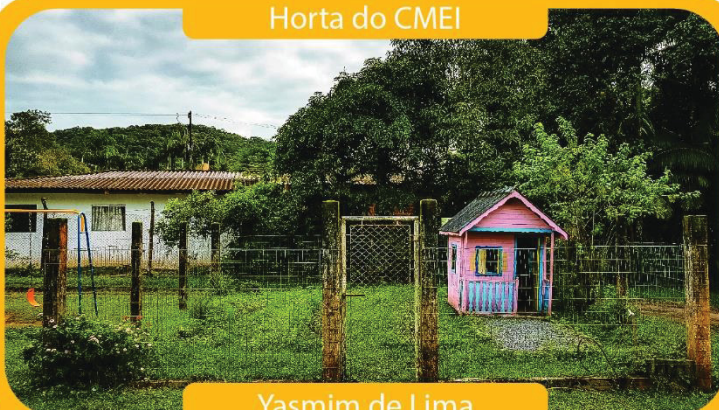
Pedro Henrique Mesquita

CMEI Felipe Chemure



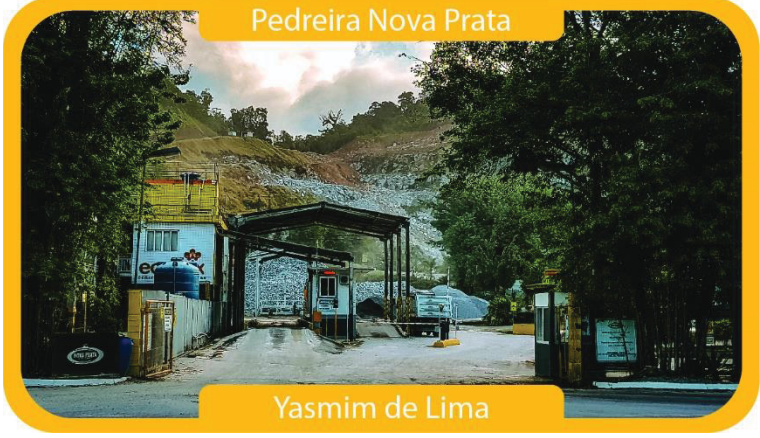
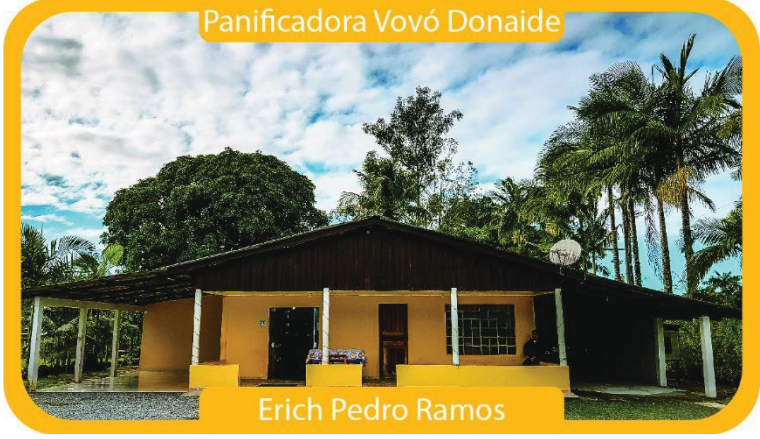
Erich Pedro Ramos

Horta do CMEI



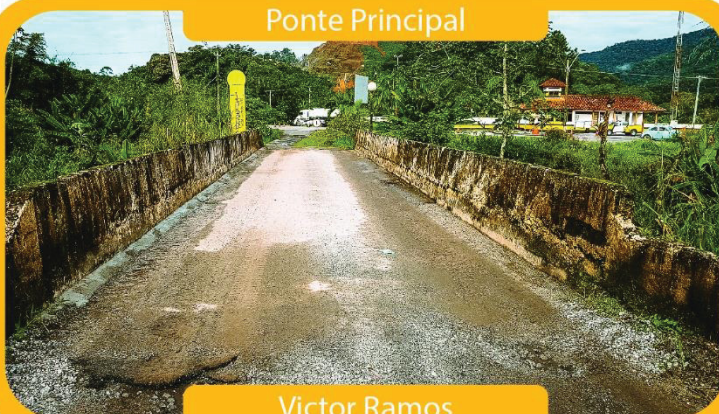
Yasmim de Lima





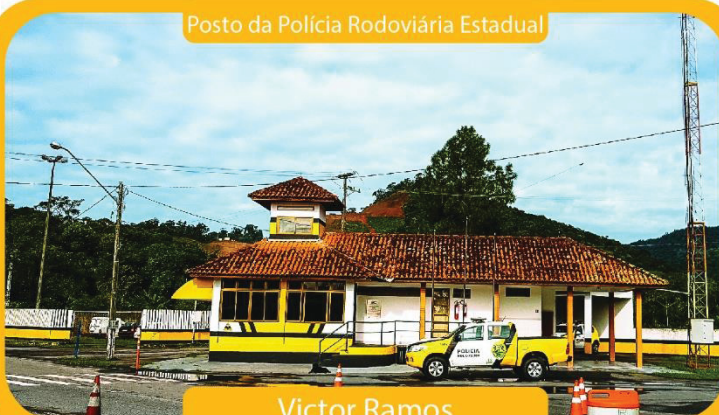


Ponte Principal



Victor Ramos

Posto da Polícia Rodoviária Estadual



Victor Ramos

Igreja Congregação Cristã do Brasil



Claiton Barros

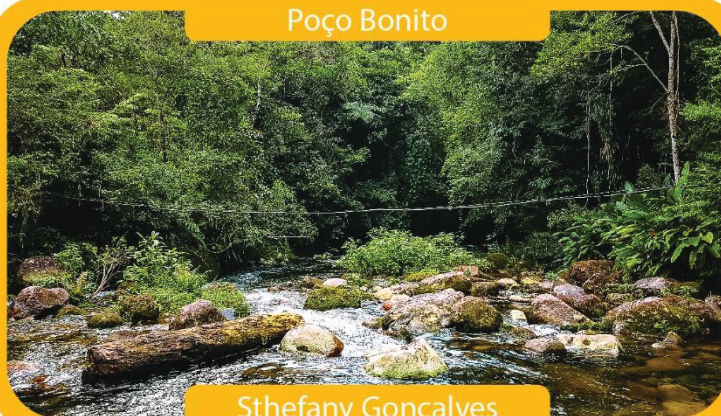
Campo de cima



Juliano dos Santos

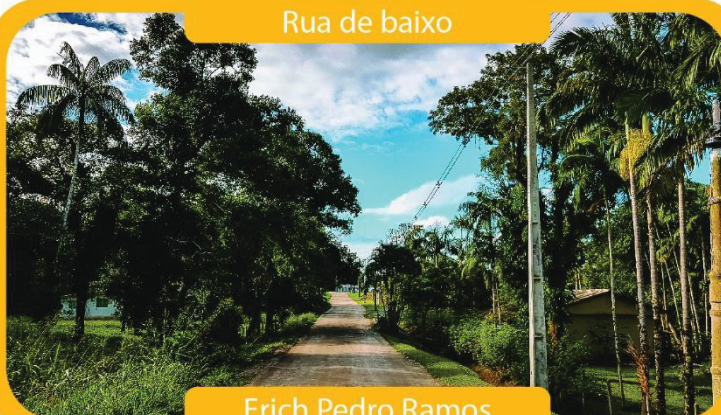


Poço Bonito



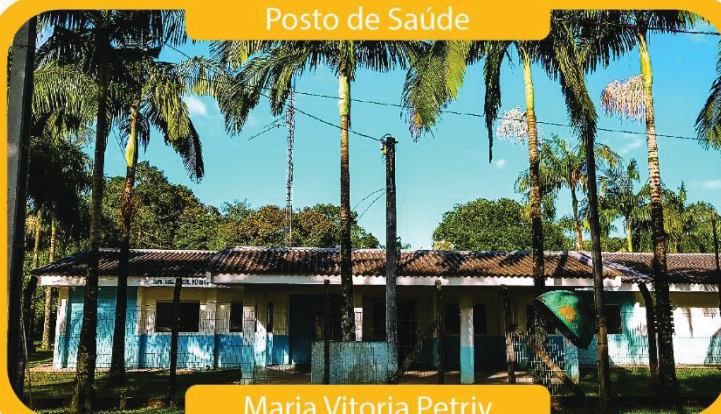
Sthefany Gonçalves

Rua de baixo



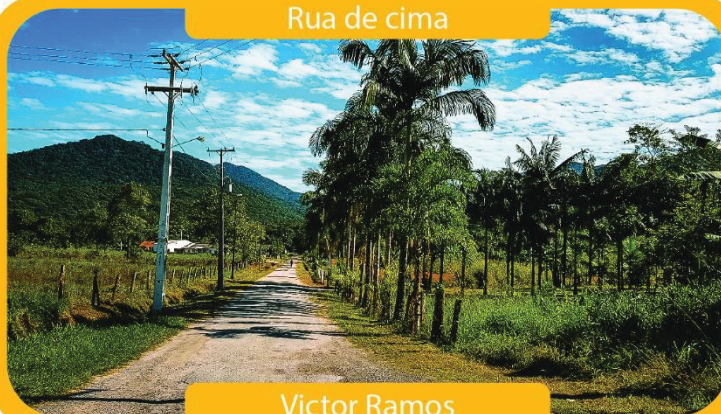
Erich Pedro Ramos

Posto de Saúde



Maria Vitoria Petriv

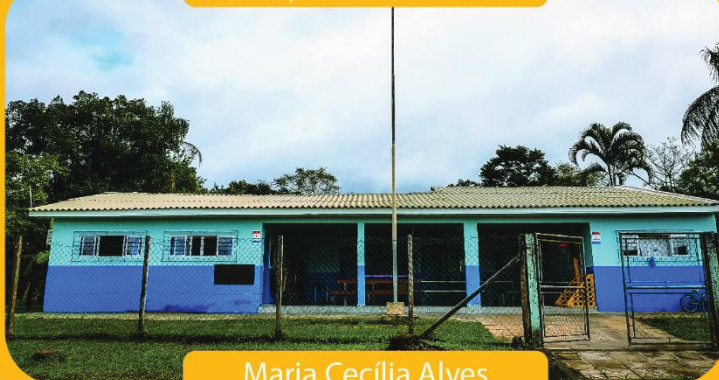
Rua de cima



Victor Ramos

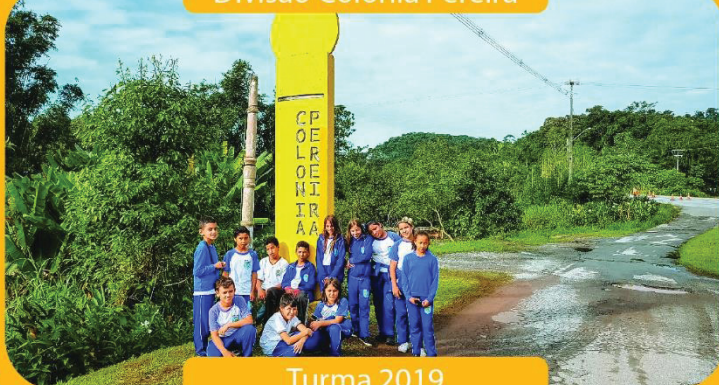


E.M.C Cipriano Librano Ramos



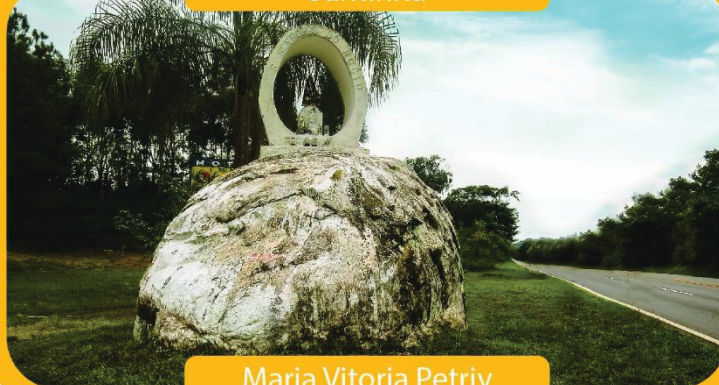
Maria Cecília Alves

Divisão Colônia Pereira



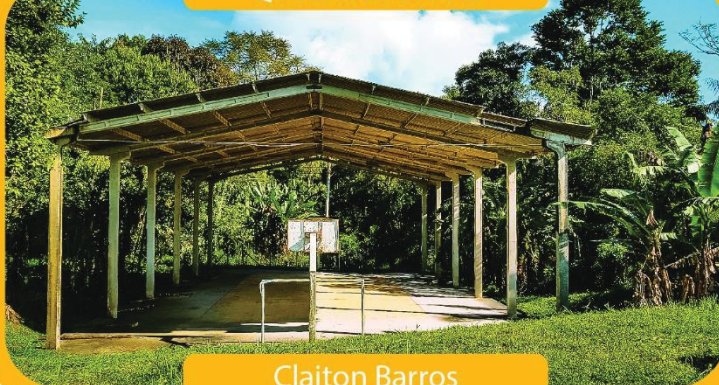
Turma 2019

Santinha



Maria Vitoria Petriv

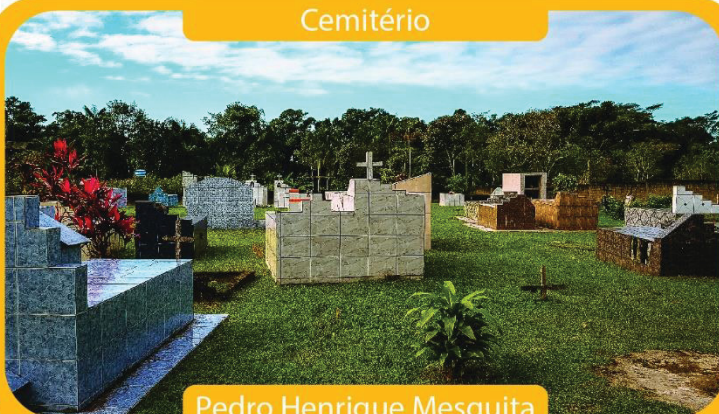
Quadra da Escola



Claiton Barros

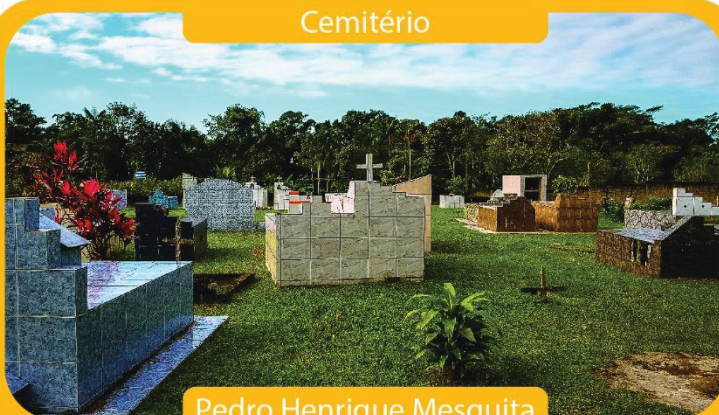


Cemitério



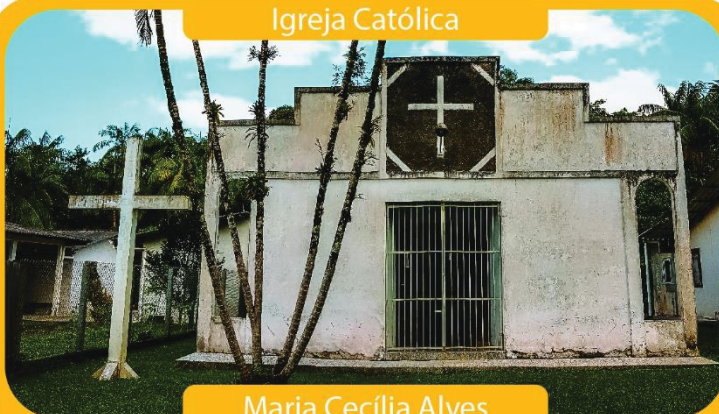
Pedro Henrique Mesquita

Cemitério



Pedro Henrique Mesquita

Igreja Católica

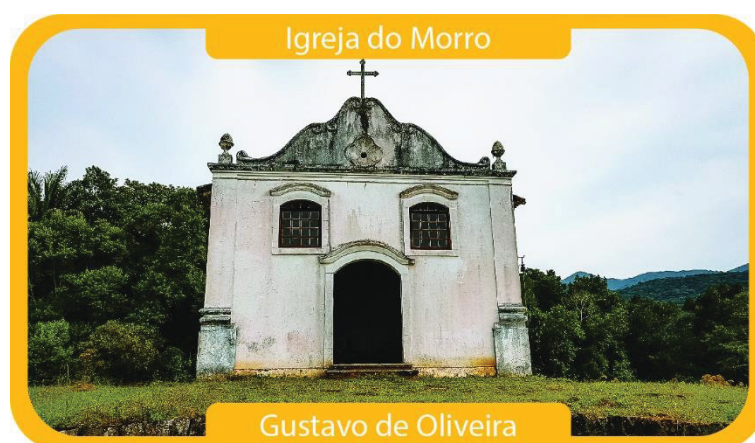


Maria Cecília Alves

Mata Atlântica Park Hotel



Clara Flores



### 7.3.5 FICHA TÉCNICA

**Autores:** Cliciane de Souza Meduna

**Fotografias:**

Claiton Flores Barros

Clara Flores Barros

Erich Pedro Ramos da Silva

Flavia Kaiany Siqueira Corvelo

Gustavo de Oliveira

Juliano de Oliveira Pires dos Santos

Maria Cecília de Lima Alves

Maria Vitoria Petriv Proença

Pedro Henrique de Lima Mesquita Ramos

Sthefany Antonio Gonçalves Pereira

Victor Ramos de Araújo

Yasmim de Lima Leopoldino da Silva

**Organização e Produção:** Cliciane de Souza Meduna

**Projeto Gráfico e Diagramação:** Tarciso Ramos

**Realização:** Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROCIAMB), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA).

#### **7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este jogo foi desenvolvido como ferramenta para que possa auxiliar de forma dinâmica e divertida durante as atividades pedagógica na Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos ou qualquer outra escola que queira conhecer um pouco da Colônia Pereira. O jogo é simples e de fácil reprodutibilidade, não necessitando de muitos recursos para sua produção, apenas papel, impressora e tesoura, para desta forma imprimir as fotos e produzir as cartas do jogo.

Por fim, este jogo é o resumo de uma pesquisa de mestrado realizada por uma pesquisadora moradora da Colônia Pereira apaixonada pelo lugar em que vive e por sua profissão de professora. Alguém que agradece por poder lecionar na escola do lugar, para pessoas do lugar e poder proporcionar para meus estudantes a oportunidade de deixar um legado, ainda que simples, mas feito com todo carinho e afeto possível.



## 8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das atividades realizadas com os estudantes da Escola Municipal do Campo “Cipriano Librano Ramos”, localizada na Colônia Pereira, embasada na metodologia desenvolvida por Joseph Cornell, Aprendizado Sequencial, apresentada no livro *Vivências com a Natureza*, que apresenta 4 fases de aprendizado, fase 1) despertar o entusiasmo; fase 2) concentrar a atenção; fase 3) experiência direta e fase 4) compartilhar a inspiração, a qual foi estabelecida uma correlação com a obra de Tuan, *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*, a fim de identificar a existência do sentimento topofílico por parte dos estudantes pesquisados, observou-se através do desenvolvimento das atividades em ambiente natural, fora da sala de aula, que os estudantes se mostraram muito entusiasmados, até mais do que o esperado com a realização das atividades na comunidade.

Esse entusiasmo apresentado pelos estudantes apareceu já na primeira saída de campo, com a primeira atividade realizada, que ocorreu de forma mais descontraída e livre. O que acompanha a primeira fase do processo apresentado por Cornell, o entusiasmo, que para o autor funciona como uma ponte entre as atividades mais energéticas e divertidas e as que requerem mais atenção. E foi justamente o entusiasmo apresentado pelos estudantes que motivou a realização da segunda atividade de campo.

No segundo campo realizado, a atividade evoluiu de forma que se torna menos recreativa e mais educativa, ao solicitar que os estudantes caminhassem pela comunidade com os olhos vendados e ajuda de um colega, chegando assim na segunda fase do Aprendizado Sequencial, a fase da atenção. A atenção trabalhada nesta atividade foi tanto para os que estavam vendados e necessitavam ser guiados quanto para os que guiavam, pois enquanto esses precisavam estar atentos ao que viam para indicar para os colegas, aqueles precisavam estar atentos aos sons a sua volta e as orientações dos colegas. Nesta atividade, além da atenção necessária para caminhar pelo ambiente natural sem poder enxergar, os estudantes exercitaram também a cooperação e a confiança, pois aquele que estava vendado precisava da ajuda de quem não estava para guiá-lo, e aquele que guiava precisava fazer isso de forma correta para que seu colega não se machucasse no trajeto.

Na atividade de campo subsequente foi possível observar maior concentração e interesse por parte dos estudantes com relação ao ambiente que nos cercava, a fonte de água que nos abastece, o contato visual com animais presentes no ambiente, o reconhecimento da comunidade, a relação entre as pessoas que ali vivem e a visita a locais que não conheciam.

Nesse momento chegamos à fase 3 do Aprendizado Sequencial, a experiência; a vivência consciente da atividade junto à natureza.

Na fase de realização das fotos para confecção do jogo da memória, do qual todos vibraram muito em poder realizar, tem-se a última fase da metodologia de Cornell, quando os estudantes têm a possibilidade de compartilhar não só as atividades realizadas que foram registradas através da fotografia, mas mais do que isso, os estudantes enxergaram ali a possibilidade de compartilhar com outras pessoas a experiência que é viver na Colônia Pereira. Ao discutir sobre quais seriam os pontos fotografados para compor o jogo, todos os lugares escolhidos foram, como já mencionado, locais construídos pelos moradores locais, como a escola, igrejas, cemitério, lanchonete, campo de futebol. O argumento que utilizaram para tais escolhas em detrimento de elementos naturais, foi que se tirassem fotos de uma árvore para compor o jogo, como alguém saberia que aquela árvore é da Colônia Pereira? Assim, optaram por escolher locais que marcam a nossa presença naquele lugar, lugares onde eles se encontram e vivem experiências com a família, vizinhos e colegas da escola.

Na divisão de quem fotografia determinado lugar selecionado, esperava-se uma discussão mais acalorada entre eles e a competição para fotografar os mesmos lugares, porém, mais uma vez contrariando as expectativas, isso não ocorreu. Cada um escolheu um lugar com tranquilidade sem que houvesse qualquer conflito, como se o mais importante fosse que os lugares estivessem representados não importando o autor da fotografia, já que todos eles fariam parte da autoria de jogo.

O jogo, resultado dessa pesquisa, é composto por 28 fotos de autoria dos estudantes participantes da pesquisa, a seleção dos locais fotografados foi absolutamente realizada por eles, não havendo qualquer intervenção. Observa-se que o critério utilizado por eles para seleção dos locais é estritamente emocional. São locais que possuem significado para eles, onde vivem experiências pessoais e sociais significativas e carregam a identidade da Colônia Pereira, como o rio local, intitulado no jogo como “Poço Bonito” e a “Ponte” onde está situada a placa com a identificação “Colônia Pereira”, ou seja, lugar que demarca e identifica o lugar onde vivem.

Com relação à consciência ambiental, e o que pensam em viver no campo, percebe-se que para eles isso é tido como natural, conflitos ambientais muito presentes em ambientes urbanos é em grande parte desconhecido por eles, poluição sonora, de rios, das ruas, do ar, não é presenciada. Iniciativas comuns em áreas urbanas, como a construção de áreas verdes e zoológicos não se fazem necessárias. Essa porção de Mata Atlântica ainda preservada é a casa

deles e as atividades realizadas durante a pesquisa serviram como incentivo para que eles não se esqueçam do quanto gostam desse lugar, do quanto é bom tomar água no rio, andar entre as árvores, as pedras, correr nas ruas da Colônia sem que as mesmas estejam cheias de carros.

De alguma forma, talvez por ter vivido minha vida inteira na Colônia Pereira e estar trabalhando há 26 anos com crianças, público alvo da minha pesquisa, eu deduzia que o sentimento tofílico estava presente nesta fase. A pesquisa realizada só comprovou isso. Apesar da carência de muitos recursos, principalmente de infraestrutura relacionada ao lazer, como praças, espaços coletivos para brincarem, eles gostam de morar no campo. Identificam-se e se reconhecem neste espaço. Sonhos de estudar, trabalhar e constituir suas respectivas famílias na Colônia são compartilhados entre eles.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida no desenvolvimento dessa pesquisa através da realização das atividades na perspectiva do Aprendizado Sequencial, são, na visão desta pesquisadora que possui relação direta com o lugar e público pesquisado, muito maiores do que as palavras contidas nesse texto, o aprendizado embutido dentro das ações vem refletindo no comportamento dos estudantes e criando uma sensação de unidade entre eles. Consciência ambiental, compreensão de que estamos inseridos no meio ambiente, e que nós também o constituímos foram assimiladas, sobretudo no processo fotográfico do jogo da memória, no qual o ambiente natural, os monumentos construídos, as experiências de vida e as sensações se misturam. A concepção de que o meio ambiente é a mata intocada ou a Floresta Amazônica foi substituída pelo reconhecimento do local onde vivem.

A Educação Ambiental não ressignifica a identidade do lugar, ela, neste caso, ressignifica a importância do trabalho docente numa comunidade rural. Realizar atividades fora da sala de aula abriu um mundo de possibilidades de explorar e conhecer o que acontece fora da escola, o conhecimento sobre o mundo real, vivendo a experiência de viver e aprender sobre o mundo real simultaneamente. A Educação Ambiental nesta pesquisa fez lembrar de valorizar o lugar, fez lembrar que ir para o “quintal” pode impactar muito não só na relação das pessoas com o ambiente mas com elas mesmas, entre elas mesmas enquanto comunidade.

A ideia de trabalhar Educação Ambiental, não foi tarefa simples, a interdisciplinaridade não é simples, educar não é simples, pesquisar também não o é. É sempre um desafio ao docente e ao pesquisador, mas tentar vale a pena. Aprende o pesquisador, o professor, o aluno.

A pesquisa possibilitou lançar um novo olhar sobre a docência, sobretudo numa escola do campo. Na condição de moradora do lugar sempre me orgulhei de ter nascido e sido criada na Colônia Pereira, tendo convicção do meu pertencimento e identidade com este lugar, porém durante a pesquisa foi possível perceber que as vezes o trabalho docente precisa olhar para fora da sala de aula, considerar a realidade da vida no campo e aprender no campo.

Com relação aos objetivos propostos no início da pesquisa, o objetivo geral foi cumprido, pois as ações de Educação Ambiental foram promovidas da Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos com sucesso, apesar das dificuldades relatadas,



ressignificando tanto para os estudantes quanto para a pesquisadora, o que é viver no campo, mais precisamente na Colônia Pereira. Como primeiro objetivo específico, o de investigar a consciência ambiental dos estudantes, foi atingido na medida em que foi percebido que para eles viver em um ambiente natural, como é o caso da Colônia Pereira, é tido como natural, as atividades realizadas durante a pesquisa serviram de incentivo para que eles não se esqueçam do quanto gostam desse lugar. O segundo objetivo específico, identificar os elementos topofílicos dos estudantes por meio de vivências com a natureza, foi alcançado a partir do retorno dos estudantes durante as atividades, o entusiasmo e alegria com que realizavam as atividades e principalmente durante o processo de escolha dos locais a serem fotografados para compor o jogo da memória, os locais foram selecionados a partir da relação e afetividade das crianças com aqueles locais. Com relação ao terceiro objetivo específico, ressignificar os elementos de viver no campo, foi alcançado na medida em que foi possível perceber que os estudantes valorizam estar e viver num ambiente mais natural, que permite caminhar e correr pelas ruas da Colônia sem a presença de tantos carros, tomar banho de rio, conhecer a fonte da água que os abastece, estar mais próximo dos animais, conhecer toda a sua comunidade, onde moram os colegas, suas famílias. E por fim, o objetivo de elaborar um jogo educativo como produto da pesquisa, foi alcançado.

A pesquisa se encerra com sensação de dever cumprido, mas não encerrado. As experiências no campo precisam ser vividas, pesquisadas, relatadas. As comunidades do campo precisam pensar sobre elas mesmas, falar sobre elas mesmas e acredito que esse trabalho se propôs a fazer isso e fez. Uma contribuição, ainda que pequena, à pesquisa em Educação do Campo.

O sentimento de gratidão é o que define esta pesquisa. Gratidão a escola pública que me acompanha desde os 6 anos de idade, gratidão pelo esforço de todos que assim como eu, acreditam na escola pública e educação de qualidade. Foi num ambiente sem paredes, sem quadro ou cadernos, que pude ver muitas lições serem aprendidas.

“Viva o mestrado, Profe!”. Esta foi a frase proferida quando retornamos da última saída de campo e eu os agradei pela participação.

Espera-se que o produto final dessa pesquisa, o jogo da memória “Redescobrimos a Colônia Pereira”, possa contribuir para o ensino das Ciências Ambientais na medida em que estimula o conhecimento sobre a comunidade da Colônia Pereira, inserida no Bioma Mata Atlântica, trazendo informações sobre as características e serviços existentes na comunidade.

## REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, O. B. A evolução do pensamento geográfico e a Fenomenologia. **Revista Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 67-87, jan./dez. 1999.

BISPO, M. O. & OLIVEIRA, S. **Diferentes olhares sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental: as representações dos professores de Cristalândia–TO**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande-RS, v. 18, p. 399-414, 2007. Disponível em:<<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3562/2125>>.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **PROJETO LOGOS II – História da Educação**. 3 ed. SEPS/MEC Brasília: CETEB, 1980.v. 01 e v. 06.

CABRAL, L. O. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, Abril e Outubro de 2007.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para análise de percurso**. IN: Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico. Santa Maria da Boa Vista/PE Setembro, 2010.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2003.

CARVALHO, A. S. **O jogo didático nas aulas de História e Geografia**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

CISOTTO, M. F. Sobre toponímia, de Yi-Fu Tuan. **Geograficidade** | v.3, n.2, Inverno 2013.

COLETO, Leonardo – **Colônia Pereira é um refúgio peculiar no litoral** – Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/colonia-pereira-e-um-refugio-peculiar-no-litoral/> Acesso em: 17/02/2019

CORNELL, J. **Vivências com a Natureza: guia de atividades para pais e Educadores**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

EFFTING, T. R. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios**. Especialização. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2007.

ENTRIKIN, J. N. O Humanismo contemporâneo em Geografia. Tradução de Lucila Elisa Lorenz Goes. **Boletim Geografia Teorética**, Rio Claro, v. 10, n. 19, p. 5-30, 1980.

GARCÍA BALLESTEROS, A. (Org.) **Geografía y Humanismo**. Barcelona: Oikos-Tau, 1992. p. 87-96.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, P. C. C. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

GOOGLE MAPS - <https://www.google.com/maps/@-25.6912623,-48.6106082,20916m/Data=!3m1!1e3>

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

GÜNTHER, Hartmut; PINHEIRO José Q.; LOBO, Raquel Souza. **Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente**. Campinas: Alínea, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento cultural**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IPIRANGA, A. S. R. **A Imagem Fotográfica como uma Questão de Método**. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de Outubro de 2016.

HERRERO FABREGAT, C. **Geografía y Educación: sugerencias didácticas**. Madrid: Huerga y Fierro, 1995.

HOLZER, W. O lugar na geografia humanista. **Território**, Rio de Janeiro, n.7, p.7-78, jul./dez. 1999.

KLOETZEL, K. **O que é meio ambiente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KOZEL TEIXEIRA, S. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba, a “capital ecológica”**. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, A. M. L, KOZEL, S. **Lugar e mapa mental: uma análise possível**. Geografia - v. 18, n. 1, jan./jun. 2009 – Universidade Estadual de Londrina, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>

LIPAI, E. M., LAYRARGUES, P. P., PEDRO, V. V. Educação Ambiental da Escola: está na lei... In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOLINA, M. C., FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MEDEIROS, A. B. de, MENDONÇA, M. J. da S. L., SOUSA, G. L., OLIVEIRA, I. P. de. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.

PLASTINO, C. A. Subjetividade e educação. 1994. Mimeo.

PORTELA, M. O. B., VIANA, B. A. S., LIMA, I. M. M. F. Educação Ambiental na perspectiva do lugar: ensino geográfico a partir de experiências vivenciadas pelos discentes do plano nacional de formação de professores da educação básica /Universidade Federal do Piauí. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 140-157, jul. / dez. 2013.



RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ROSA, M. A. Desafios da Educação Ambiental nas Escolas do Campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p.258-276 set./dez. 2015.  
Disponível em <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/)>

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SEGURA, D. de S. B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, G., LOPES, C. S. Topofilia e topofobia: um estudo da percepção ambiental de alunos do ensino médio em Paçandu – Pr. **Cadernos PDE**, ISBN 978-85-8015-080-3. 2014.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.3, n.1, jan.- abr. 2017, p.72-86.

THIOLLENT, M., SILVA, G. O. Metodologia da pesquisa-ação na área da gestão de problemas ambientais. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.93-100, jan.-jun., 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAKRZEWSKI, S. B. **Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural**. In: Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental, n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL PARA O ENSINO  
DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS  
PESQUISA PARA PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Seu filho(a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é da pesquisadora.

Título do projeto: Educação Ambiental como ferramenta para a ressignificação da identidade do lugar

Mestranda responsável: Cliciane de Souza Meduna

Telefone: (41) 99631-8777

Orientadora: Profª Dra. Helena Midori Kashiwagi

O objetivo dessa pesquisa é promover ações de Educação Ambiental como ferramenta para a ressignificação da identidade do lugar na Escola Municipal do Campo Cipriano Librano Ramos, em Paranaguá-PR. A participação do(a) seu(a) filho(a) na pesquisa consiste em fazer registros fotográficos da Colônia Pereira – PR durante as atividades de pesquisa realizadas pela pesquisadora. As fotos integrarão o produto final da pesquisa, um jogo da memória. Estas atividades serão realizadas sem qualquer prejuízo ou constrangimento para os (as) pesquisados (as). Os procedimentos aplicados nesta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, para a composição do relatório de pesquisa e do produto final. Os (as) participantes dessa pesquisa terão seus nomes identificados como autores das fotos e consequentemente coautores do produto final.

Permito que a acadêmica relacionada acima obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de meu(a) filho(a) para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo  
assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a)  
\_\_\_\_\_ do  
estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-  
pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios  
decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS DE CADA ESTUDANTE

Estudante Erich Pedro Ramos da Silva

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Leione Ramos, RG 8.274.137-2 CPF 055.361.089-99,  
abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Erich Pedro Ramos da Silva do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: Leione Ramos

Estudante Claiton Flores Ramos

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Clarinda Vidal Flores, RG 1092280823 CPF 012.037.289-48,  
abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Claiton Flores Barros do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: Clarinda Vidal Flores



## Estudante Yasmim de L. Leopoldina da Silva

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Samuel de Lima, RG

0277.323-1 CPF 073.745.869-06

abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Yasmim de L. Leopoldina da Silva do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: [Assinatura]

## Estudante Juliano de Oliveira Pires

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Marion de Oliveira, RG

32716064-3 CPF 085496069-50

abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Juliano de Oliveira Pires do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: Marion de Oliveira

### Estudante Gustavo de Oliveira

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Jara Santana de Oliveira, RG 8.299.599-3 CPF 059.739.599.37,  
abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Gustavo de Oliveira do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Jara J de Oliveira

### Estudante Sthefany Antônio Gonçalves Pereira

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Rafael Antônio Gonçalves, RG 12510570-0 CPF 0733-565809-93,  
abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Sthefany Antônio Gonçalves Pereira do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Rafael Antônio Gonçalves

### Estudante Maria Vitória Petriv Proença

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Josefa Ferreira Benfim Petriv, RG 5.224.327-0 CPF 686.340.649-72, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Maria Vitória Petriv Proença do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável:

Josefa Ferreira Benfim Petriv

### Estudante Clara Flores Barros

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Clarinda Nídal Flores, RG 1092280823 CPF 072.037.289.48, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Clara Flores Barros do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: Clarinda Nídal

Flores



### Estudante Flávia Kaiany Siqueira Corvelo

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Marlene R. Corvelo, RG 15.256-642-0 CPF 48-44-74-24091, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Flávia Kaiany Siqueira Corvelo do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável:

Marlene R. Corvelo

### Estudante Pedro Henrique de Lima Mesquita

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Maria Karelina Alves de Lima Mesquita, RG 10.951.845-0 CPF 104.733.479-89, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Pedro Henrique de Lima Mesquita do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável:

Maria K. A. L. Mesquita  
Maria Karelina Alves de Lima Mesquita



### Estudante Victor Ramos de Araújo

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.


#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Elvira Gomes de Araújo, RG

7825546-3 CPF 033 884019-26,

abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Victor Ramos de Araújo do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável: 

### Estudante Maria Cecília de Lima Alves

que o material e as informações obtidas possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da acadêmica-pesquisadora responsável por este e sob sua guarda.

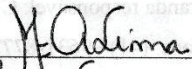
#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Maria de Fatima A. Lima, RG

5.843.729-8 CPF 019516949-29,

abaixo assinado, concordo em autorizar a participação do meu (a) filho (a) Maria Cecília de Lima Alves do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela acadêmica-pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da participação do meu(a) filho(a).

Colônia Pereira, 06 de maio de 2019

Nome e assinatura do sujeito ou responsável:   
Maria de Fatima A. Lima

## APÊNDICE C – ESCLARECIMENTO DE PESQUISA DE MESTRADO

### ESCLARECIMENTOS

Estou encaminhando uma autorização para realização da minha pesquisa da UFPR – Universidade Federal do Paraná. Ela está sendo encaminhada àqueles que possuem autorização de imagem.

Quero esclarecer alguns pontos:

- **NÃO É obrigatório a participação;**
- Não terá vínculo pedagógico, ou seja, a ausência de participação não afetará na avaliação escolar;
- Serão necessários alguns encontros, a maioria deles, será realizado à tarde;
- Os alunos do 2º ano, que estudam à tarde, virão no período da manhã para não terem prejuízo no conteúdo;
- O uniforme azul será exigido em todas as saídas;
- Eles fotografarão alguns pontos da comunidade;

Depois de fotografarem, será feito um jogo da memória com a foto que cada um registrou. O nome deles aparecerá como “autor” da imagem, no jogo de memória **e na minha dissertação**. Esta dissertação será publicada na biblioteca virtual da UFPR, ou seja: ficará **para sempre** no acervo dela. Depois de publicada, não há como retirar nenhuma foto. O nome dos alunos, dos seus filhos, aparecerá como coautor do meu trabalho científico. Para ficar bem claro: se digitar o nome deles no Google, aparecerá o meu trabalho porque eles fizeram as fotos. Desde o início do mestrado pensei numa forma de inserir meus alunos e a nossa escola no projeto, acredito que com esta atividade contemplarei tudo que sempre desejei.

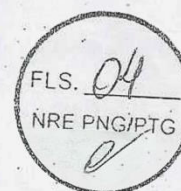
Preciso de todos os dados pedidos na autorização, nome completo, número do RG e CPF, pois sem estes dados a UFPR não publicará minha pesquisa. Começamos esta semana, preciso ter estas fotos até o final de maio. Vou dividir em dois grupos, porque farão fotos com minha câmera semiprofissional, pequeno grupo será mais rápido.

Qualquer dúvida, coloco-me à disposição.

## ANEXO A - RESOLUÇÃO 3.768/82

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 3.678/82.



O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pelo Art. 1º, inciso V, do Decreto nº 3037, de 09 de outubro de 1980, e considerando o disposto na Lei Federal nº 5692/71, o contido nos artigos 73 e 74 da Deliberação nº 030/80, do Conselho Estadual de Educação,

RESOLVE

Art. 1º - Ficam autorizados a funcionar, nos termos da legislação vigente, os estabelecimentos de ensino, a seguir relacionados, situados na zona rural do Município de Paranaguá, mantidos pela Prefeitura Municipal daquele Município:

- . Escola Rural Amparo
- . Escola Rural Antonio Fontes
- . Escola Rural Antonio Vanhoni
- . Escola Rural Barrancos
- . Escola Rural Colônia Pereira
- . Escola Rural Eufrasina
- . Escola Rural Eulália Silva
- . Escola Rural José das Dores Camargo
- . Escola Rural Maria Luiza
- . Escola Rural Maria Trindade da Silva
- . Escola Rural Morro Inglês
- . Escola Rural Regina do Carmo
- . Escola Rural Nova Brasília
- . Escola Rural Piaçaguera
- . Escola Rural Ponta Oeste
- . Escola Rural Prainhas
- . Escola Rural Shangri-lá
- . Escola Rural Santa Cruz
- . Escola Rural Tambarutaca
- . Escola Rural Toral
- . Escola Rural 31 de Março
- . Escola Rural 29 de Julho





ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 3.678/82.

fl.2.

Art. 2º - A autorização de funcionamento, de que trata o artigo anterior, é concedida pelo prazo de cinco (5) anos com efeito retroativo ao ano de 1980, inclusive, para ministrar o ensino correspondente às quatro (4) primeiras séries do 1º Grau.

Art. 3º - Em decorrência do artigo anterior fica ratificada a validade dos atos escolares praticados pelas Escolas citadas nesta Resolução, anteriormente à vigência deste Ato.


Art. 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 30 de dezembro de 1982.

Iran Martin Sanches-  
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



## ANEXO B - DECRETO 1.281

 **PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ**  
ESTADO DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

**DECRETO N.º 1.281**

O PREFEITO MUNICIPAL DE PARANAGUÁ, Estado do Paraná, no uso de suas atribuições legais,

**DECRETA:**

Art. 1º - Ficam criadas as Unidades Escolares Municipais abaixo descritas:

Escola Municipal Eufrasina, localizada na Ilha Eufrasina.

Escola Municipal Antonio Vanhoni, localizada na Colônia Quintilha.


Escola Municipal Colônia Pereira, localizada na Colônia Pereira.

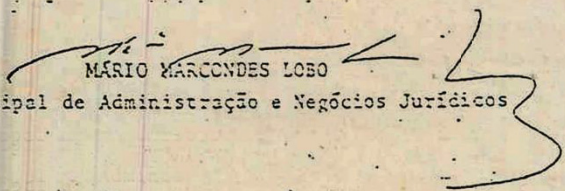
Escola Municipal Shangri-Lá, localizada no Balneário Shangri-Lá.

Art. 2º - As criações de que trata o artigo 1º, passam a vigorar a partir de 1º de março de 1980.


Art. 3º - Ressalvado o disposto no artigo anterior, este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paranaguá, Palácio "São José", em 03 de janeiro de 1983.

  
JOSE VICENTE ELIAS  
Prefeito Municipal

  
MÁRIO MARCONDES LOBO  
Secretário Municipal de Administração e Negócios Jurídicos

## ANEXO C – ATA DE EXAME FINAL 1975

 **PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO — INSPECTORIA DO ENSINO MUNICIPAL

Resultado Final do ano letivo de 197 5

Escola Municipal da Colônia Paraná  
Nome do Estabelecimento

Município Paranaguá Distrito Paranaguá

A L U N O S	1.º Ano		2.º Ano		3.º Ano		4.º Ano	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Matriculados... <u>26</u> .....	4	5	5	3	1	2	3	3
Presentes... <u>22</u> .....	4	1	2	2	1	—	2	—
Aprovados por média... <u>10</u> .....	—	—	3	1	—	2	1	3
Aprovados em Exames Finais... <u>10</u> .....	3	1	2	1	1	—	2	—
Reprovados... <u>2</u> .....	1	—	—	1	—	—	—	—
Não Compareceram... <u>4</u> .....	—	4	—	—	—	—	—	—
Concluíram o Curso... ..								
TOTAL... <u>26</u> .....								

**ATA DE EXAMES**

Aos quindis do mês de Dezembro do ano de 197 5 na Escola Municipal da Colônia Paraná distrito de Paranaguá Município de Paranaguá sob a regência do professor(s) Clécio Ramos de Souza presentes os ~~professores~~ Reinaldo M. P. Garay, Rejane Russi, Ruth Martins e Danuzi Alves realizaram-se os exames do presente ano letivo com o seguinte resultado: foram aprovados e promovidos por média: — alunos da 1.ª Série; 4 da 2.ª Série; 2 da 3.ª Série; 4 alunos da 4.ª Série, perfazendo um total de 10 alunos promovidos por média.

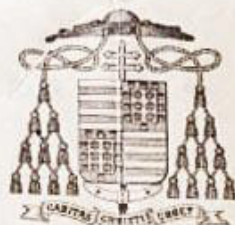
Perante a Banca Examinadora foram aprovados 4 alunos da 1.ª Série; 3 alunos da 2.ª Série; 1 alunos da 3.ª Série; 2 alunos da 4.ª Série, perfazendo um total de 10 alunos promovidos por exames finais.

Foram reprovados 1 alunos da 1.ª Série; 1 alunos da 2.ª Série; — alunos da 3.ª Série; — alunos da 4.ª Série, perfazendo um total de 2 alunos reprovados. Nada mais havendo a constar eu, professor(s) da escola lavrei a presente ata em livro próprio, a qual será assinada pela autoridade que preside os exames, e por mim.

Reinaldo M. P. Garay  
Danuzi Alves  
Clécio Ramos de Souza



## ANEXO D – CONSELHO FORMADO EM 1954 PARA CONSTRUÇÃO DA IGREJA



Dom Manuel da Silveira D'Elboux

Por Mercê de Deus e da Santa Sé Apostólica,  
ARCEBISPO METROPOLITANO DE CURITIBA

A favor da igreja (ou capela) dedicada a \_\_\_\_\_  
do lugar Colônia Pereira pertencente à paróquia de Paranaguá  
atendendo ao que nos informou o respectivo pároco, havemos por  
bem nomear até o dia 31 de Janeiro de 1956 se antes não for  
determinado o contrário, ~~Tesoureiro-Fabriqueiro~~ e ~~seu~~ Presidente: Sr. Angelo  
Meduna  
assessorado do Conselho composto dos senhores: José Batista; Secretário;  
Dona Judith Ferreira Zamboni-Tegoureira;

As respectivas funções serão exercidas de fiel acordo com o Regulamento de  
Fabricas em vigor nesta Arquidiocese, e fora do qual serão considerados nulos e de  
nenhum efeito os atos praticados. O presente documento será lido à estação da Missa  
para que chegue ao conhecimento de todos e depois registrado nos Livros do Tombo  
e das Atas.

Dado e passado nesta cidade arquiépiscopal de Curitiba, sob nosso sinal  
e selo, no dia 24 de Novembro de 1954



Reg. as fls. 77 do Liv. resp. 12  
Taxa 20,00  
Curitiba, 24 / 11 / 1954.



## ANEXO E – DIPLOMA DE CLICIA RAMOS DE SOUZA DO PROJETO LOGOS

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

Funcionamento Autorizado pela Lei Nº 456 de 12 de Abril de 1876  
Decreto de Reorganização Nº 1583/76 de 06 de Fevereiro de 1976

**DIPLOMA**

O Diretor do Instituto de Educação do Paraná da cidade de Curitiba, Estado do Paraná, de acordo com o Artigo 16 e Artigo 6º da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, conforme a Resolução Secretarial nº 1.700 de 05 de outubro de 1979 e com o disposto na Deliberação nº 029/79 do Conselho Estadual de Educação, que aprovou o Projeto Logos II, confere o título de **Professor do Ensino de 1º Grau** a

CLICIA RAMOS DE SOUZA

filha de SIPRIANO LIBRANO RAMOS e de ANA QUINTINA RAMOS nascida em 02 de março de 1951, por ter concluído o ensino de 2º Grau, no ano letivo de 1979, e obtido habilitação específica para o exercício do Magistério, com direito a lecionar de 1ª a 4ª séries do 1º Grau. O presente Diploma outorga os direitos e prerrogativas estabelecidas nas Leis do País.

Curitiba, 02 de abril de 1981

*Alonso Lara*  
DIRETOR

*Regedina Pinto*  
SECRETARIO  
INSPECTOR DE ENSINO

DIPLOMADO



**ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA COM NOVA  
NOMENCLATURA EM 2008**



**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**RESOLUÇÃO Nº 4358/08**

O **DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 08/03 de 31 de janeiro de 2003, considerando: a LDB nº 9394/96, as Deliberações nº 03/98, 04/99, 01/00, 03/06, 02/07 e 03/07, todas do Conselho Estadual de Educação, e o Parecer nº 2884/08 da **COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO**,

**RESOLVE**

**ART. 1º** AUTORIZAR o funcionamento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na **ESCOLA RURAL MUNICIPAL CIPRIANO LIBRANO RAMOS – ENSINO FUNDAMENTAL**, situada na Colônia Pereira, do Município e NRE de **PARANAGUÁ**, mantida pela Prefeitura Municipal;

- § 1º A autorização concedida é pelo prazo de 05 (cinco) anos com implantação gradativa, a partir do início do ano 2008.
- § 2º Antes do término do prazo de autorização para funcionamento, citado no parágrafo 1º, solicitar à SEED/CEF sua renovação.
- § 3º O estabelecimento de ensino foi autorizado a funcionar pela Resolução nº 3678/82 de 30/12/82.
- § 4º Quando ocorrer a cessação da oferta autorizada, a Direção deverá oficializar à SEED/CEF a fim de formalizá-la legalmente.

**ART. 2º** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. *mb*

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, em 19 de setembro de 2008.

Ricardo Fernandes Bezerra  
**DIRETOR GERAL**





**GOVERNO DO  
PARANÁ**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL  
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR  
COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO**

(Continuação do Parecer nº 2884/08-CEF/SEED)

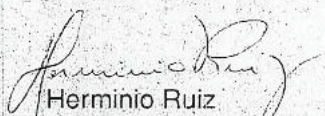
Antes do término do prazo de autorização para funcionamento, citado no parágrafo anterior, solicitar à SEED/CEF sua renovação.

Quando ocorrer a cessação da oferta autorizada, a Direção deverá oficializar à SEED/CEF a fim de formalizá-la legalmente.

Isto posto, a Coordenação de Estrutura e Funcionamento propõe Resolução de autorização para funcionamento do Ensino Fundamental, na **ESCOLA RURAL MUNICIPAL CIPRIANO LIBRANO RAMOS – ENSINO FUNDAMENTAL**, do Município de **PARANAGUÁ**, a partir do início do ano 2008.

É o Parecer.

Curitiba, 19 de setembro de 2008.

  
Herminio Ruiz  
**ASSESSOR TÉCNICO**

  
Maria Lina Hawthorne  
**COORDENADORA DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO**

**ANEXO G – RESOLUÇÃO N.º 060/11 SUBSTITUIÇÃO DA PALAVRA “RURAL”  
PELA PALAVRA “CAMPO” NO NOME DA ESCOLA**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**RESOLUÇÃO nº 060/11**

A **Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral**, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Lei Complementar 069/07 de 10 de setembro de 2007 considerando a LDB nº9394/96, a Deliberação 02/10 e os artigos 18 e 19 da Deliberação nº 01/11, Parecer nº 53/11 do Conselho Municipal de Educação e o Laudo Técnico favorável da SEMEDI de Paranaguá,

**Resolve**

- Art.1º Renovar**, por mais 05 (cinco) anos ,a partir do início ano letivo de 2011, o prazo de autorização para funcionamento do Ensino Fundamental da **Escola Municipal do Campo “Cipriano Libraro Ramos”-Ensino Fundamental** ,situada na Colônia Pereira do Município de **Paranaguá**, mantida pela Prefeitura Municipal.
- § 1º O último prazo foi concedido pela Resolução nº.3488/06 de 13/07/06 encerrando -se no final do ano de 2009.
- § 2º A Resolução nº. 3678/82 de 30/12/82 autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental no Estabelecimento de Ensino citado no caput do artigo.
- § 3º A Direção deverá solicitar nova renovação no prazo de 120(cento e vinte) dias antes de terminar o ano letivo de 2015,adequando-se à legislação vigente.
- §4º Quando ocorrer a cessação da oferta, oficializar à SEMEDI/COMED a fim de formalizá-la legalmente.
- Art.2ª** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário

Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral, em 25 de outubro de 2011

**Elvira do Rocio Bezerra Geraldo**  
**Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral**